







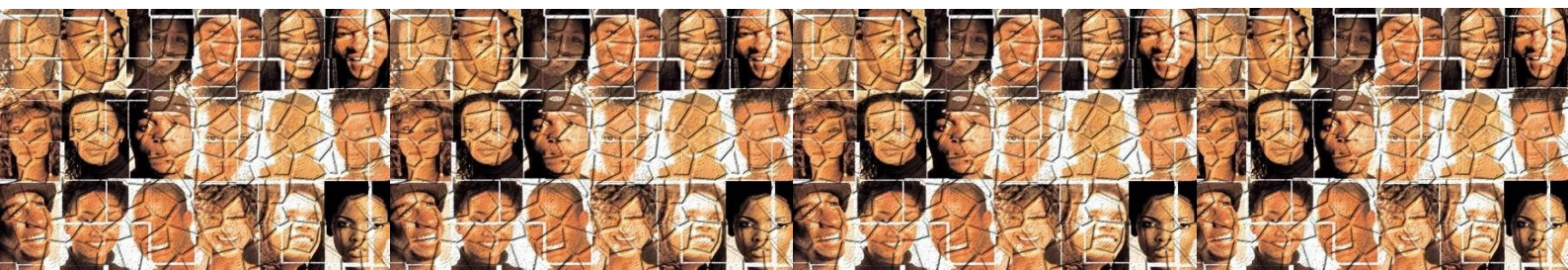
**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA – UFSC**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - CED**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO: LINHA DE PESQUISA - EDUCAÇÃO**  
**HISTÓRIA E POLÍTICA - EHP**

**MARGARETE DA ROSA VIEIRA**

# **VOZES DE ÉBANO**

**Um Estudo das Representações Sociais sobre os Saberes Escolares de  
estudantes afro-descendentes na Educação de Jovens e Adultos do  
município de São José – Santa Catarina**

**Florianópolis**  
**Agosto/2009**



**MARGARETE DA ROSA VIEIRA**

**VOZES DE ÉBANO**

**Um Estudo das Representações Sociais sobre os Saberes Escolares de  
estudantes afro-descendentes na Educação de Jovens e Adultos do município  
de São José – Santa Catarina**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Orientadora: Professora Dr<sup>a</sup> Maria de Fátima Sabino Dias.

Florianópolis  
Agosto/2009



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**"VOZES DE ÉBANO: UM ESTUDO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE OS  
SABERES ESCOLARES DE ESTUDANTES AFRO-DESCENDENTES NA  
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO MUNICÍPIO DE SÃO JOSÉ - SANTA  
CATARINA"**

**Dissertação submetida ao Colegiado do  
Curso de Mestrado em Educação do  
Centro de Ciências da Educação em  
cumprimento parcial para a obtenção  
do título de Mestre em Educação**

**APROVADA PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 12/8/2009**

**Dra. Maria de Fátima Sabino Dias (CED/UFSC-Orientadora)**

**Dra. Ione Ribeiro Valle (CED/UFSC-Examinadora)**

**Dra. Maria José Reis (UNIVALI/SC-Examinadora)**

**Dra. Ida Mara Freire (CED/UFSC-Suplente)**

*Prof. João José da Silva Filho*  
Coordenador do Programa de  
Pós-Graduação em Educação - UFSC

**MARGARETE DA ROSA VIEIRA**

**FLORIANÓPOLIS/SANTA CATARINA/AGOSTO/2009**

**Dedico este trabalho  
à grande mulher que me alfabetizou e,  
que para além disso, proporciona-me vivenciar a relação filha  
e mãe e, ao mesmo tempo, mãe e filha: Osvaldina da Rosa  
Vieira, a quem devo gratidão eterna.**

## AGRADECIMENTOS

*“Há algo feito somente para nós, individual e intransferível”.*

Alberto Groisman

Em torno de setecentos e tantos dias, milhares de cópias, milhões de letras, muitas canetas, litros de saliva, montões em transporte, diversos caminhos, centenas de dúvidas, estimulantes descobertas, repugnantes constatações, horrendas dificuldades, certas alegrias, algumas tristezas. É impressionante quantificar.

De acordo com Saint Exupéry, *“cada um que passa em nossa vida, passa sozinho. Porque cada pessoa é única para nós, e nenhuma substitui a outra. Cada um que passa em nossa vida passa sozinho, mas não vai só. Levam um pouco de nós mesmos e nos deixam um pouco de si mesmos. Há os que não levam muito, mas não há os que não levam nada”*. E também não há os que não deixam nada. É maravilhoso qualificar.

À minha família, pelo amor e carinho que me dedicam, possibilitando-me o acesso aos estudos, pelos princípios éticos que fundamentam minha formação identitária e principalmente minha construção étnica. Todos representados por Osvaldina da Rosa Vieira, minha mãe e nossa matriarca. **EPA BABÁ OXALÁ!**

A orientadora, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria de Fátima Sabino Dias, por me possibilitar esta parceria neste curto e, ao mesmo tempo, longo processo acadêmico. **O DOCIABA IEMANJÁ!**

A Banca Examinadora, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria José Reis, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ione Ribeiro Valle e Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ida Mara Freire, pelas contribuições imprescindíveis para o crescimento deste trabalho. **ADOREI AS ALMAS!**

As Professoras Doutoras e Professores Doutores do PPGE, todos representados pelo Professor Dr<sup>o</sup> Carlos Eduardo dos Reis pela disponibilidade de material e apoio à pesquisa. **LARÔYE EXU!**

Ao Nipéh – Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Ensino de História, pela oportunidade em outros trabalhos. Todos representados pelo nome Ana Maria. **ONI BEIJADA!**

Ao Prof<sup>o</sup> Dr<sup>o</sup> Alberto Groismann do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da UFSC, que me ensinou os primeiros passos da operação científica, acompanhando minha formação acadêmica desde a graduação. **OKÊ CABOCLO!**

Aos colegas mestrandas e mestrandos, pela aprendizagem conjunta. Todos representados pelas amigas irmãs Mariza Konradt de Campos e Raquel de Abreu, as amigas Ionara e Júlia e o amigo Rogério Pedroso. **SALUBA NANÃ!**

Aos amigos pessoais, minha família da vida, pelas relações incondicionais durante tantos anos e, principalmente, em momentos decisivos. Todos representados pela amiga Bethy Gomes, que assina a revisão deste estudo. **HEPARREI IANSÃ!**

À Associação Cultural Ação Zumbi, que possui a arte como instrumento de suas ações, representando aqui todos os movimentos sociais de luta e resistência contra qualquer forma de preconceito e discriminação. Representados pelo nome de Zumbi dos Palmares. **OGUM IÊ!**

À Secretaria Municipal de Educação de São José – Santa Catarina, mantenedora da Educação de Jovens e Adultos, pela disponibilidade no levantamento e coleta dos dados. Todos representados pela Sra Rúbia Mara Rocha Flores da Silva. **KAWÔ KABIESILE XANGÔ!**

Ao Centro Educacional Municipal Araucária pela receptividade e dedicação à pesquisa. Todos representados pela Diretora Juçara Barbosa. **ORIÊ IÊ O OXUM!**

Aos estudantes e protagonistas deste estudo que, por intermédio dos seus depoimentos, deve este trabalho a sua originalidade e devo eu respeito, carinho e admiração. **ATÓTÔ OBALUAIYÊ!**

*Em cena*

*Não corram por correr, nem sofram por sofrer. Não atuem de modo vago simplesmente, atuem sempre com um objetivo. [...]. Em cena não pode haver, em circunstância alguma, qualquer ação cujo objetivo imediato seja o de despertar um sentimento qualquer por ele mesmo. Desprezar essa regra só pode resultar na mais repugnante artificialidade. Quando escolherem algum tipo de ação, deixem em paz o sentimento e o conteúdo espiritual. Nunca procurem ficar ciumentos, amar ou sofrer apenas por ter ciúme, amar ou sofrer. Todos esses sentimentos resultam de alguma coisa que se passou primeiro. Vocês devem pensar com toda força nesta coisa que se passou antes. Quanto ao resultado, virá por si só.*

STANISLAVSKI

*Os significados neutros*

*(do dicionário) das palavras da língua asseguram seu caráter e a intercompreensão de todos os que a falam, porém, o uso das palavras na comunicação discursiva sempre depende de um contexto particular. Por isso se pode dizer que qualquer palavra existe para o falante em seus três aspectos: como palavra neutra da língua, que não pertence a nada; como palavra alheia, cheia de ecos, dos enunciados de outros, que pertence a outras pessoas; e finalmente, como minha palavra, porque, posto que eu a uso em uma situação determinada e com uma intenção discursiva determinada, a palavra está compenetrada de minha expressividade. Nos últimos aspectos a palavra possui expressividade, porém esta, não pertence à palavra mesma: nasce de um ponto de contato da palavra com a situação real, que se realiza em um enunciado individual.*

BAKHTIN



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>15</b>
<b>CAPÍTULO I - PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS</b>	<b>24</b>
1.1 Problemática	25
1.2 Referencial Teórico	30
1.2.1 As Representações Sociais	30
1.2.2 A Noção de Identidade Étnica e o Processo Cognitivo dos Preconceitos	37
1.2.3 Os Saberes Escolares no Espaço Social	46
1.3 Encaminhamentos Metodológicos	53
1.3.1 A Abordagem Quantitativa	58
1.3.2 A Abordagem Qualitativa	66
<b>CAPÍTULO II – A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A ESFERA DO PRESCRITO</b>	<b>70</b>
2.1 Contexto Histórico e Legislativo	74
2.2 A EJA na Conjuntura Municipal de São José	84
2.3 O Centro Educacional Municipal Araucária	93
2.4 Diretrizes dos Saberes na Esfera do Prescrito	96
2.4.1 A Proposta Curricular da Rede Pública Municipal de Ensino (2000)	98
2.4.2 O Caderno Pedagógico Municipal da Educação de Jovens e Adultos (2004)	102
2.4.3 Os Planos de Aula da Disciplina de História (2006, 2007 e 2008)	104
2.5 A Lei Federal 10639/03 no Cenário Educacional	112
<b>CAPÍTULO III – REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE OS SABERES ESCOLARES NO ÂMBITO DO VÍVIDO</b>	<b>125</b>
3.1 A Noção de Pertencimento Étnico	127
3.2 Os Sentidos dos Saberes Escolares	135
3.3 A Escolarização como possibilidade de Mobilidade Profissional	140
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>144</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>150</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>185</b>

## LISTA DE GRÁFICOS, QUADROS E MAPAS

### **GRÁFICOS:**

<b>Gráfico 1:</b> 1ª Variável: Série	60
<b>Gráfico 2:</b> 2ª Variável: Sexo	61
<b>Gráfico 3:</b> 4ª Variável: Naturalidade	62
<b>Gráfico 4:</b> 5ª Variável: Estado Civil	63
<b>Gráfico 5:</b> 6ª Variável: Posição na Família	63
<b>Gráfico 6:</b> 7ª Variável: Auto-declaração Étnica	64
<b>Gráfico 7:</b> 8ª Variável: Contato com Professores Afro-descendentes	65
<b>Gráfico 8:</b> 9ª Variável: Vivência de Discriminação Racial	65
<b>Gráfico 9:</b> Estatística da EJA de São José de 1998 à 2008	90
<b>Gráfico 10:</b> Estatística da EJA do CEMA – 2007/2	95

### **QUADROS**

<b>Quadro 1:</b> Apresentação dos entrevistados	67
<b>Quadro 2:</b> Histórico da Educação de Jovens e Adultos Nacional	74
<b>Quadro 3:</b> Divisão Territorial do Município de São José	85
<b>Quadro 4:</b> Unidades Escolares da EJA de São José – 2008	92
<b>Quadro 5:</b> Saberes Escolares Caderno Pedagógico 2004	103
<b>Quadro 6:</b> Saberes Escolares Ensino Médio 2006	106
<b>Quadro 7:</b> Saberes Escolares Ensino Médio 2007	107
<b>Quadro 8:</b> Saberes Escolares Ensino Médio 2008	109

### **MAPAS:**

<b>Mapa 1:</b> Divisão Distrital do Município de São José	84
<b>Mapa 2:</b> Localização do Centro Educacional Municipal Araucária	93

## LISTA DE SIGLAS

ABC	Ação Básica Cristã
CEA	Campanha de Educação de Adultos
CEB	Conselho Nacional de Educação
CEM	Centro Educacional Municipal
CEMA	Centro Educacional Municipal Araucária
CEPSH	Comitê de Ética Pesquisa com Seres Humanos
CM	Centro Municipal
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
COMESJ	Conselho Municipal de Educação de São José
CONEP	Comissão Nacional de Ética e Pesquisa
CONFINTEA	V Conferência Internacional sobre Educação de Jovens e Adultos
CPC	Centro de Cultura Popular
DCN	Diretriz Curricular Nacional
EBM	Escola Básica Municipal
EEB	Escola de Educação Básica
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística



LDBEN	Lei de Diretrizes de Base da Educação Nacional
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério de Educação e Cultura
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MN	Movimento Negro
ND	Não Declararam
PEI	Programa de Educação Integrada
PFL	Partido Frente Liberal
PPP	Projeto Político Pedagógico
PT	Partido dos Trabalhadores
SME	Secretaria Municipal de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## RESUMO

Neste estudo buscamos analisar as representações sociais dos estudantes afro-descendentes no contexto do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos do município de São José – Santa Catarina, na relação entre o prescrito e o vivido, verificando se os aspectos transmitidos pelos saberes escolares na Disciplina de História contribuem para estimular positivamente a construção da identidade étnica dos estudantes no que toca ao seu grupo de pertencimento. As estratégias metodológicas do estudo pautam-se em entrevistas semi-estruturadas e na pesquisa documental. O critério norteador de seleção para as entrevistas referiu-se aos sujeitos que se autodeclararam afro-descendentes e que foram pré-selecionados por intermédio de enquête. O período da pesquisa compreende os anos de 2000 a 2008 por incorporar o espaço temporal de produção dos documentos em estudo; por incluir o ano de inauguração da unidade escolar e por ratificar a data de Proclamação Lei Federal 10639/03, que institui os conteúdos sobre a História da África e da Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de Educação Básica. Desta forma, pretendemos fomentar no Programa de Pós-Graduação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGE/CED/UFSC), a discussão sobre as políticas de Ações Afirmativas e simultaneamente reunir subsídios que possam contribuir para o fortalecimento da Lei Federal 10639/03 na Educação de Jovens e Adultos do município de São José – Santa Catarina.

.

**Palavras-chave:** Representações Sociais, Identidade Étnica, Saberes Escolares.

## ABSTRACT

In this study we have made an attempt to analyze the social representations of the African descendent students in the High School context for the Youth and Adult Educational system of the council of São José – Santa Catarina, between the prescribed and the lived relation, verifying whether the aspects transmitted by the scholarship knowledge in the discipline of History contributes positively to stimulate the ethnic identity construction of the students in what refers to their belonging group. The Methodological hypotheses of the study are based on semi-structured interviews and on documental research. The selective guiding criterion for the interviews has referred to the individuals who self-declared afro-descendents and that have been pre-selected through survey. The period of the research comprises the years 2000 to 2008 because these years embrace the epoch space of the documentaries under study; because they include the foundational year of the School Unity and for ratifying the declaration of the Federal Law 10639, which establishes both the contents about the history of Africa and of the African-Brazilian culture, in the basic educational establishments. In this way, we pretend to stimulate in the Post-graduate program of the Educational Science Center of the Universidade Federal de Santa Catarina (PPGE/CED/UFSC), the discussion about the politics of Affirmative Actions as well as to simultaneously reunite subsidies which might contribute to the enforcement of the Federal Law 10639/03 in the Youth And Adult Educational system over São José council – Santa Catarina.

**Key-Words:** Social Representations, Ethnical Identity, Scholarship knowledge.

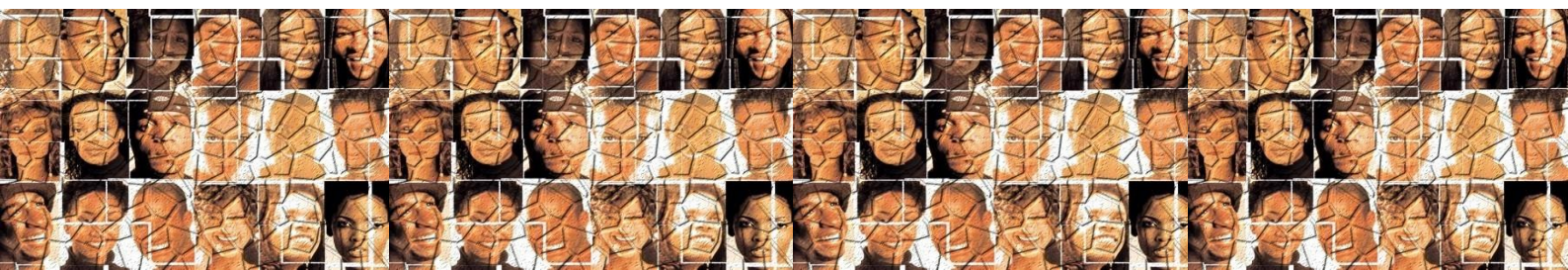




## INTRODUÇÃO

*“... não se pode observar uma onda sem levar em conta os aspectos complexos que concorrem para formá-la e aqueles também complexos a que essa dá ensejo. Assim, para se compreender como uma onda é feita, é necessário ter-se em conta esse impulso em direções opostas que em certa medida se contrabalançam e em certa medida se somam, e produzem um quebrar geral de todos os impulsos e contra impulsos no mesmo alargar de espuma”.*

ÍTALO CALVINO



O presente estudo visa analisar as representações de estudantes afro-descendentes sobre os saberes escolares presentes na disciplina de História e sua relação com as diretrizes e finalidades apresentadas nos documentos educacionais. Constituem fontes documentais, a Proposta Curricular do Município de São José (2000); o Caderno Pedagógico Municipal da Educação de Jovens e Adultos (2004) e os Planos de Aula da Disciplina de História dos anos de 2006, 2007 e 2008.

O contexto proposto refere-se ao Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos da Rede Pública Municipal de São José – Santa Catarina, tendo como espaço escolar pesquisado o Centro Educacional Municipal Araucária – CEMA -, localizado no Distrito Centro Barreiros.

Os encaminhamentos metodológicos deste estudo foram norteados pelas abordagens quantitativa e qualitativa. O método quantitativo constou da aplicação de uma enquête, que atingiu todos os estudantes no universo do ensino médio da unidade escolar pesquisada. Na abordagem qualitativa, os sujeitos colaboradores que participaram das entrevistas semi-estruturadas são estudantes homens e mulheres com faixa etária que varia de 18 a 40 anos, que na primeira técnica metodológica – a enquête - se autodeclararam afro-descendentes. A pesquisa documental deste estudo incidiu no exame dos documentos educacionais acima referendados.

Quanto à periodização, este trabalho centra-se nos anos de 2000 a 2008 por incorporar a implantação do currículo pesquisado, o que caracteriza: a produção e divulgação dos documentos, com orientações sobre os saberes escolares da Disciplina de História; o período de formação dos estudantes entrevistados; o ano de inauguração da unidade escolar investigada e o período da proclamação da Lei Federal 10639/03, que institui os conteúdos sobre a História da África e da Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de Educação Básica.

Em um levantamento em torno do recorte do objeto estudado, constatamos que o contexto da Educação de Jovens e Adultos<sup>1</sup>, bem como a temática das Representações Sociais<sup>2</sup> constituem-se em linhas de pesquisa que vêm sendo pensadas com muita tenacidade, a partir de diversos enfoques no cenário científico. Contudo, observamos a carência de estudos centrados na EJA que tenham

---

<sup>1</sup> Ver DI PIERRO & GRACIANO (2003), RIBEIRO (1998), HADDAD & DI PIERRO (2000).

<sup>2</sup> Ver os trabalhos de AMORIM (2004), ESCALANTE (2006) e FLAUSINO (2008).

como destaque o aspecto das Representações Sociais sobre os Saberes Escolares<sup>3</sup> numa perspectiva étnico-racial<sup>4</sup>.

O estudo coordenado por Sergio Haddad, intitulado “*O Estado da Arte das Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos no Brasil*” datado de 2000, no qual o autor apresenta um levantamento das produções discentes da pós-graduação em educação no período de 1986-1988, representa um referencial para esta interpretação. A obra organizada em torno de cinco eixos temáticos específicos, quais sejam: “Professor, Aluno, Concepções e Práticas Pedagógicas, Políticas Públicas de Educação de Jovens e Adultos e Educação Popular”, mesmo apresentando uma gama de investigações sobre o contexto da EJA, caracteriza-se também pela ausência de trabalhos voltados para a relação dos saberes na ótica étnico-racial. Na própria perspectiva do autor é relatada tal limitação, quando destaca que,

[...] embora ainda prevaleça um olhar homogeneizador dos educandos, vistos genericamente como “alunos” ou “trabalhadores”, começam a aparecer estudos que tratam da construção de identidades singulares (geracionais, de gênero, étnicas, culturais) ou que abordam a dimensão da subjetividade dos educandos. (HADDAD, 2000, p.12).

No que tange ao tema das representações sociais na contemporaneidade, há igualmente registros que denotam relevância. Contudo, no que cerne a um estudo que contemple estudantes afro-descendentes na Educação de Jovens e Adultos, no cenário nacional e também catarinense, revela-se a necessidade de investigações que provoquem reflexões em torno da relação existente entre o prescrito e o vivido, ou seja, entre os saberes veiculados nas propostas curriculares e as representações sociais dos saberes no âmbito do vivido.

A presente investigação partiu do pressuposto de que há um distanciamento entre o prescrito e o vivido, mesmo com o movimento que envolve a implantação das Ações Afirmativas, com o advento da proclamação da Lei Federal 10639/03.

No desejo de desenvolver uma pesquisa, a primeira providência é trabalhar a idéia. Ocorre que a idéia crua não é suficiente para que esta se realize,

---

<sup>3</sup> Ver SAVIANI (1993)

<sup>4</sup> Sobre as relações étnico/racial nos contextos escolares ver os trabalhos de GOMES (2001), SANTOS (2005) e BOTEGA (2006)



por isso, há uma necessidade de amadurecê-la. Seu amadurecimento, contudo, pressupõe o entendimento de que a realização de um trabalho que se propõe a analisar, no tempo presente, a relação entre o que é proclamado e o que é realizado, tendo como referência as representações dos estudantes afro-descendentes nesta modalidade de ensino, caracteriza-se por ser uma tarefa de extrema complexidade. Diante do limite temporal, somos levadas a deixar inúmeras possibilidades de enfoques, a partir dos nossos próprios questionamentos e a fazer um recorte limitado de nossas aspirações diante do tema.

O fenômeno social passa a ser objeto de pesquisa, na medida em que provoca no pesquisador uma inquietude por entendê-lo e o sujeito investigador se faz, na proporção em que se propõe a entender o devido fenômeno que o instiga. Assim, um e outro são partes integrantes e recíprocas. Isto porque, há uma relação dialética entre o sujeito e o objeto pesquisado e, neste sentido, a existência de um tem influência direta na constituição do outro.

Num primeiro momento, ao lançar minha intenção de pesquisa no período seletivo do mestrado, em setembro de 2006, a proposta inicial inscreveu-se sob o título central FOLHAS AO VENTO. Tinha em mente, realizar um trabalho que registrasse as percepções de estudantes homens e mulheres, afro-descendentes, que assim como eu, passaram ou passam pelos processos educacionais, desde as Séries Iniciais até o Ensino Médio e, mesmo nas trajetórias acadêmicas, sem o direito de refletirem sobre a perspectiva histórica de seu grupo étnico de pertencimento. Sob a lente da invisibilidade<sup>5</sup>, estes estudantes são levados cotidianamente pelo anacronismo que, publicamente, os inferioriza diante da arbitrariedade do referencial europeu dos saberes escolares e naturaliza o hábito do convívio histórico e geográfico de pertencimento positivo do outro. Na penúria da influência negativa, trazida pelos conhecimentos sobre as violências própria e conseqüente que o escravismo realizou, que resulta na voz dos mesmos, enquanto

---

<sup>5</sup> Segundo LEITE, (1996, p.41) a invisibilidade do negro é um dos suportes da ideologia do branqueamento, podendo ser identificada em diferentes tipos de praticas e representações. A noção de invisibilidade, utilizada por vários autores para caracterizar a situação do negro, foi utilizada pela primeira vez na literatura ficcional americana por Ellison (1990) para descrever o mecanismo de manifestação do racismo nos Estados Unidos, sobretudo na entrada dos ex-escravos e seus descendentes no mercado de trabalho assalariado e as relações sociais decorrentes de sua nova condição e status. Ellison procura demonstrar que o mecanismo da invisibilidade se processa pela produção de um certo olhar que nega sua existência como forma de resolver a impossibilidade de bani-lo totalmente da sociedade. Ou seja, não é que o negro não seja visto, mas sim que ele é visto como não existente.

outros, meras folhas ao vento, vivem na obscuridade da circulação presente do que foi legitimado, sem uma referência histórica que traga um sentido positivo para o pertencimento.

As representações também se constituem como um elemento que nos faz existir. E aí estamos diante de uma questão: Que representações históricas trazidas pelos saberes escolares contribuem para a construção de uma identidade étnica positiva dos estudantes afro-descendentes na Educação de Jovens e Adultos do município de São José – Santa Catarina?

O estranhamento é um indicativo de transformação ou, ao menos, a autovalorização conjunta, acima da dinâmica social imposta, advertindo-nos para a necessidade de reconstrução. Neste sentido, faz-se indispensável realçar o caráter político das projeções ideológicas de uma nação, que em dias atuais dissemina o direito a cidadania, mas que ainda encontra-se presa a saga do mito da democracia racial<sup>6</sup>. Se ilusões se desfazem, esperanças nascem. Faz-se imprescindível também desmistificar o dito, ciente de que há o não dito, para seguir com o comprometimento de ser histórico, logo, um sujeito de mudança no mundo.

Concebemos que as formulações de qualquer estrutura manifestadas a partir de processos históricos são construções culturais, portanto, passíveis de transformação. Um movimento que transpõe a ponto de representar um paradigma diferenciado – fruto da superação do outro –, para uma reflexão sobre a formação educacional dos estudantes afro-descendentes. E assim, entendemos que como as folhas se alojam depois que o vento passa, deslocando-as para novas paradas, os estudantes desta pesquisa deixaram de ser folhas ao vento, metamorfoseando-se nas **VOZES DE ÉBANO**<sup>7</sup>.

---

<sup>6</sup> A Democracia Racial segundo Nilma Lino Gomes é “uma corrente ideológica que pretende negar a desigualdade racial entre brancos e negros no Brasil como fruto do racismo, afirmando que existe entre estes dois grupos raciais, uma situação de igualdade de oportunidade e de tratamento”. (GOMES, 2005, p. 57)

<sup>7</sup> “A árvore Ébano é nativa de climas quentes e tropicais, naturalizada especialmente no continente africano. No Brasil pode ser encontrada no interior da floresta amazônica, em decorrência da região norte possuir características climáticas semelhantes. Considerado o “ouro negro das madeiras”, o ébano possui um tronco negro e a densidade de sua madeira é muito grande. Por sua capacidade de resistência é a única árvore que sobrevive às “queimadas” que ocorrem nas florestas africanas. É considerada a madeira mais nobre na fabricação de alguns instrumentos musicais como clarinete, violinos, violoncelos e contrabaixos de alta qualidade”. Disponível em [www.saibamusica.com.br](http://www.saibamusica.com.br), acesso em 12/05/2007.

*“Mas onde eu devia começar? O mundo é tão vasto, começarei com meu País, que é o que conheço melhor. Meu País, porém, é tão grande, seria melhor começar com minha cidade. Mas a minha cidade também é grande, seria melhor eu começar com minha rua. Não: minha casa, não: minha família, não importa, começarei comigo mesma”. (Elie Wiesel).*

Florianopolitana, mulher, afro-descendente, cientista social, bailarina, pertenço a um grupo familiar, no qual a figura da mulher do gênero feminino tem grande representatividade. Filha de mãe professora<sup>8</sup>, bisneta de uma escravizada<sup>9</sup>, a parteira Maria Lucas da Costa (1860-1977), mulher do josefense Pedro Leite<sup>10</sup>, dançador de Cacumbi<sup>11</sup> e Oficial de Justiça – cargo de grande representatividade para os tempos de outrora –, minha relação com o município de São José constituiu-se com os meus antepassados. Os ciclos das gerações futuras seguiram seus cursos até que no ano de 2004, fui trabalhar como professora de Sociologia do Ensino Médio na Educação de Jovens e Adultos.

Ao chegar nesta modalidade de ensino, um ano após a proclamação da Lei Federal 10639/03, muito inquietou a percepção provisória de não encontrar sinais da chegada dos saberes escolares, pautados no direcionamento proposto pela nova legislação vigente. A cada encontro com os/as colegas professores e professoras, nos processos de capacitação do corpo docente - especificamente os que ministravam a disciplina de História – a detecção desta ausência, confirmava minha hipótese sobre a não reavaliação curricular indicada legalmente.

Diante desta constatação, os questionamentos voltaram-se para os fatores de ordem acadêmica, que indicam suas lacunas no que diz respeito ao nível

---

<sup>8</sup> Sobre as trajetórias discentes e docentes de professoras negras, alfabetizadoras da rede pública nascidas em Florianópolis – Santa Catarina na década de 1930 ver o trabalho de GOMES, (2006).

<sup>9</sup> GOMES, (2006, p.10) utiliza o termo “escravizada” em substituição a “escrava”, com o objetivo de representar uma condição do indivíduo e não a sua totalidade. A compreensão afirma sobre este aspecto, “que o preconceito, enquanto derivado do desconhecimento, gera atitudes discriminatórias impeditivas para a integração social, indicando a linguagem como dispositivo auxiliador no processo”.

<sup>10</sup> Ver o trabalho de GERLACH e MACHADO (2007).

<sup>11</sup> O Cacumbi é uma manifestação coreográfica de um bailado rico, no qual seus integrantes atuam como verdadeiros artesões da simetria gestual, em homenagem aos padroeiros dos negros afro-brasileiros, Nossa Senhora do Rosário e São Benedito. Disponível em <http://www.rosanevolpatto.trd.br/cacumbi2.htm>, acesso em 12/05/2007.

de conhecimento e a produção acumulada sobre a temática, tanto em nível do recorte quanto no compromisso da academia com a formação dos professores e professoras nos cursos de licenciatura, diante dos encaminhamentos referentes à temática que envolve a diversidade étnico/racial do universo escolar.

Lacunas que estão longe de serem supridas, mas no tempo de serem desveladas, uma vez que culmina na carência de uma formação docente, que por sua vez, influencia diretamente a formação educacional dos estudantes do Ensino Fundamental e Médio das escolas públicas e particulares, que ainda recebem nas salas de aula, apenas a referência dos discursos hegemônicos, historicamente construídos, sobre a população afro-descendente. E, neste sentido, torna-se inadiável a revisão dos conteúdos veiculados, nas instituições de ensino superior que representam a base da organização destes conhecimentos.

Em seu artigo “A África e os Estudos Africanos no Brasil: Passado e Futuro”, ZAMPARONI<sup>12</sup> (2007, p. 46) destaca que o Brasil “*precisa reconhecer de fato que é herdeiro cultural da África, que a construção da identidade passa pelo conhecimento da própria história, não no sentido de resgatá-la idealisticamente, mas de fazê-la presente como referencial cultural*”. E nesta acepção, enfatiza que o maior problema enfrentado pela implantação dos saberes sobre a História Africana e da Cultura Afro-Brasileira nas instituições escolares, em todos os níveis, consiste em capacitar pessoas para que a África não continue desconhecida para os brasileiros.

A relevância desta proposição para a realidade pesquisada relaciona-se do mesmo modo aos aspectos referentes à conjuntura histórico-social e política do município de São José – Santa Catarina, no que tange ao aspecto sobre a invisibilidade da população afro-descendente, assim como dos munícipes da capital catarinense Florianópolis<sup>13</sup>, quando nos remetemos aos questionamentos

---

<sup>12</sup> Valdemir Zamparoni é Professor de História da África do Centro de Estudos Afro-Orientais da Universidade Federal da Bahia.

<sup>13</sup> O documentário CIDADÃO INVISÍVEL trata da invisibilidade dos territórios negros urbanos em Florianópolis, através da tradição oral de descendentes de africanos apresentando como esses ambientes se constituíram. O documentário capta as manifestações culturais com forte influência afro-brasileira e ações de movimentos sociais, que utilizam esse resgate cultural para tentar enfrentar a situação da invisibilidade e de marginalização. (ALENCAR, Alexandra 2006).



decorrentes da forte imigração européia, que acaba caracterizando a região sul como terra somente de brancos<sup>14</sup>.

Por estas razões, objetivamos fomentar a discussão sobre as Ações Afirmativas, com o propósito de ampliar a reflexão em torno do seu alcance, na perspectiva de esclarecer que sua atuação não se restringe às políticas de cotas, mas sim à existência de outras ramificações, bem como sobre a Lei Federal 10639/03, que compreende o conjunto mais geral de ações.

A fim de atingir o objetivo proposto, este trabalho foi organizado em três capítulos. No Primeiro Capítulo, **“Procedimentos Teórico-Metodológicos”**, subdividido em três itens, descrevemos o recorte estudado, caracterizando a materialização da definição investigativa sobre o que pesquisar, o suporte teórico e os encaminhamentos metodológicos.

O Segundo Capítulo, **“A Educação de Jovens e Adultos e a Esfera do Prescrito”**, subdividido em quatro itens, consiste na contextualização histórica e legislativa da Educação de Jovens e Adultos, evidenciando o cenário de sua constituição como política educacional, até sua implantação no município de São José - Santa Catarina. Consta também neste capítulo a descrição das diretrizes referentes aos saberes escolares dos documentos educacionais, relacionados à Disciplina de História e um breve contexto da Lei Federal 10639/03, no cenário educacional.

O Terceiro Capítulo, **“Representações sobre os Saberes Escolares no âmbito do Vivido”**, subdividido em seis itens incide sobre a apresentação da análise das entrevistas com os estudantes afro-descendentes, bem como sobre a proposição de subsídios que envolvem a relação entre o prescrito e o vivido, objetivando contribuir para o fortalecimento da Lei Federal 10639/03 na EJA de São José – Santa Catarina.

---

<sup>14</sup> Ver LEITE, (1996, p. 40). A autora enfatiza as especificidades encontradas nas pesquisas com foco na contribuição dos descendentes de africanos no sul do Brasil. Aponta primeiramente uma análise do passado colonial, afirmando que o negro teve e tem presença rara, inexpressiva ou insignificante e atribui a isto a ausência de um grande sistema escravista voltado para a exploração, como ocorreu em outras regiões do Brasil. A segunda especificidade sugere que em algumas áreas e em certos tipos de atividade, existiram relações mais democráticas e igualitárias.

Com esta estrutura de organização do trabalho da pesquisa, pretendemos contribuir para uma leitura sobre as representações dos estudantes afro-descendentes na EJA, efetivando nesta modalidade de ensino, a promoção da auto-estima, do autoconhecimento e do reconhecimento como uma ação positiva, em detrimento da referência negativa de pertencimento étnico aos quais estes estudantes estão mais expostos.

O resultado desta investigação objetiva a construção de um olhar que nos possibilite refletir sobre algumas implicações que envolvem a seleção dos saberes escolares, dentro da modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos e perceber os efeitos da hierarquização da versão escrita que, muitas vezes, torna-se um impeditivo para a transformação dos sentidos hegemônicos. Ao mesmo tempo, a construção desse olhar que faculte reflexão sobre o assunto pode permitir o seu contrário, ou seja, uma perspectiva de prática anti-racista.

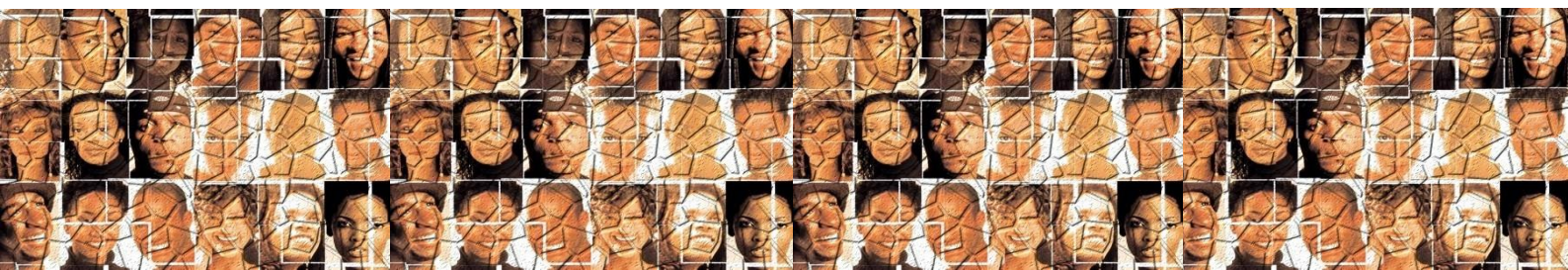


## CAPÍTULO I

# PROCEDIMENTOS TEÓRICO- METODOLÓGICOS

*“É melhor tentar e falhar  
que preocupar-se e ver a vida passar.  
É melhor tentar ainda que em vão,  
que sentar-se fazendo nada até o final.  
Eu prefiro na chuva caminhar  
que em dias triste em casa me esconder.  
Prefiro ser feliz, embora louco,  
que em conformidade viver”.*

MARTIN LUTHER KING



Neste capítulo, discorreremos sobre a problemática levantada em torno do recorte estudado; sobre o Referencial Teórico dos conceitos-chave de Representações Sociais com as contribuições de Serge Moscovici (2007) e Maria Cecília de Souza Minayo (1993), e também uma discussão sobre cultura escolar sob a perspectiva de Forquin (1993 / 2000); da reflexão sobre Identidade Étnica sob a orientação de Fredrik Barth em Philippe Poutignat e Jocelyne Streiff-Fenart (1998), Henri Tajfel (1996) e Stefânie Arca Garrido Loureiro (2004) e, da noção dos sentidos dos Saberes Escolares no Espaço Social sob a ótica de Bernard Charlot (2000/2001), Pierre Bourdieu (2001/2003) e Ione Ribeiro Valle (2007). Finalmente apresentaremos os Encaminhamentos Metodológicos a partir do aporte teórico de Maria Cecília de Souza Minayo (2007), Paulo Meksenas (2002), Marcelo Paixão (2007) e Pedro Alberto Barbeta (1994), como instrumentos que fundamentaram o percurso de busca e de realização da análise dos dados.

## **1.1 PROBLEMÁTICA**

O encontro com o recorte a ser estudado incide num processo de extrema complexidade, mas é por intermédio dele que se materializa a razão de uma investigação e principalmente a definição do que pesquisar.

As implicações de diversas ordens na Educação Brasileira envolvendo as relações étnico-raciais nos contextos escolares consistem na contemporaneidade, em eixos temáticos estudados com muita tenacidade por pesquisadoras e pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento. Estes eixos referem-se a preocupações decorrentes dos efeitos da forte permanência do racismo no campo educacional.

Contudo, mesmo constituindo-se como um campo fértil, a temática das representações sociais relacionadas aos estudantes afro-descendentes no contexto da Educação de Jovens e Adultos ainda apresenta carências de pesquisas que demandam investigações.

As referências aos saberes escolares num âmbito mais geral dos estudos sobre educação, desenvolvidos por pesquisadoras e pesquisadores, nos permitem vê-los como um instrumento que envolve aspectos concernentes a apropriação de conhecimento e também de cultura. Esta proposição direciona nossa atenção ao fato de que o conhecimento e a distribuição social dos saberes escolares estão permeados por relações desiguais de poder.

Apple (1995, p.59) afirma que *“o currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo”*.

Neste sentido, o campo educacional brasileiro desde sua origem e consolidação entre os anos de 1920 e 1940<sup>15</sup>, volta-se para a construção de uma identidade nacional sem deixar, no entanto, de referendar a hegemonia política e social dominante no contexto mundial, implicando, portanto, em uma prática educativa histórica e hegemonicamente construída. Como consequência, a dinâmica social desta prática que pressupõe a constituição de uma idéia de identidade nacional, fortalece as desigualdades sociais, comprometendo a noção de pertencimento étnico positiva dos estudantes afro-descendentes e de outros grupos étnicos no contexto escolar.

As representações constitutivas a partir desta referência de identidade privilegiam na sua matriz os aspectos das raízes européias que destacam a superioridade da população branca, em detrimento dos demais grupos que compõem o cenário étnico/racial da sociedade brasileira. Assim ocorre o enaltecimento positivo das características marcadamente branco-eurocêntricas, com destaque consequente da ilustração de subserviência e desprestígio social a que está estigmatizada a população afro-descendente. Essa concepção histórica do ponto de vista como estão estruturados os saberes escolares incidem pejorativamente sobre

---

<sup>15</sup> Para PECAUT (1990), “a semelhança do movimento modernista, o nacionalismo cultural e político caminhavam sobre duas pernas: uma autóctone, a outra, ainda e sempre, bastante européia. [...] O imperativo nacional não se estabeleceu mediante a negação das idéias e teorias produzidas no exterior: as referências às múltiplas adaptações locais das variantes do Darwinismo Social o provam o suficiente”. (PECAUT, 1990 p. 40).



quem é o afro-descendente, sobre sua história e sobre como deve se autoperceber e ser percebido.

Esta estratégia que valida um projeto de nação pode ser observada no universo escolar a partir de uma pretensa neutralidade frente à diversidade étnica, o que acaba acarretando na reprodução e perpetuação das desigualdades e, a escola neste sentido caracteriza-se como o lugar privilegiado de transmissão. A educação então, passa a ter um papel fundamental que pressupõe gerir elementos como estratégias de manutenção dos sentidos hegemônicos. Entre os vários subsídios utilizados, os saberes escolares atuam como parte integrante e ativa deste processo de criação de sentidos e de sujeitos.

SILVA (2003, p.199) assegura que os mecanismos discursivos, nos quais a eficácia das representações está sustentada, caracterizam o caminho do poder na constituição do que se apresenta como “real” ou “realidade”. Para o autor, a eficácia dos sistemas e regimes de representações reside precisamente em sua capacidade para ocultar sua cumplicidade na constituição do “real”. Ainda afirma o autor que as representações enquanto um processo de produção de significados sociais que se legitimam mediante os diferentes discursos, operam para tornar o mundo social “*conhecível, pensável e, portanto, administrável, governável*”. (SILVA, 2003, p.200).

Na contemporaneidade, oficialmente os governos federal, estaduais e municipais têm produzido documentos que vão desde a proclamação de leis até diretrizes de atuação para o trato desta questão especificamente no âmbito escolar, tendo como um dos objetivos centrais estimular positivamente a construção da identidade étnico/racial dos estudantes.

Nesta perspectiva, o problema central deste estudo consiste na análise das representações sociais dos estudantes afro-descendentes no contexto do ensino médio da Educação de Jovens e Adultos do município de São José – Santa Catarina, na relação entre o prescrito e o vivido, na perspectiva de verificar se os aspectos transmitidos pelos saberes escolares na Disciplina de História contribuem para estimular positivamente a construção da identidade étnica em relação ao seu grupo de pertencimento.

ROSSATO e GESSER (2001, p.13) asseveram que os contextos sociais a partir dos processos históricos consolidaram a prerrogativa do fenômeno do embranquecimento que eles denominam “branquitude<sup>16</sup>”, propagada até os dias atuais nas estruturas dos saberes escolares, como “*uma representação de identidade e ponto de referência para legitimar a distinção e a superioridade*”. Segundo os autores, esta estratégia garante a posição privilegiada da população branca em detrimento da população afro-descendente, na medida em que estes saberes representam negativamente a trajetória deste último grupo étnico, uma vez que não se traduz em nenhum aspecto positivo para o pertencimento, tanto em nível individual como coletivo.

Em seus trabalhos sobre estereótipos e preconceitos nos livros e materiais didáticos, pela difusão que reforça as imagens, os papéis e funções subalternas dos afro-descendentes, CARVALHO (2006) e CRESTANI (2003) traduzem a conotação racista e discriminatória ainda impregnada no sistema escolar brasileiro. Segundo as autoras, os saberes e valores transmitidos que enaltecem uma pretensa superioridade branca, acabam por formar fenômenos do etnocentrismo<sup>17</sup> que encontram espaço para a construção dos estereótipos e preconceitos, conformando a hierarquização.

Ao longo da história, esta construção negativa do imaginário social construído em relação à descendência africana, tanto nos saberes escolares, como em outros níveis das relações sociais no contexto escolar, atestam a construção da inferioridade da população afro-descendente e reafirmam o ideal do branqueamento.

Os significados que organizam a sociedade, particularmente os que emergem das representações ideologicamente construídas sem nenhuma neutralidade, pautam-se, segundo WOODWARD (2000, p.17), em seu artigo “*Identidade e diferença: Uma introdução teórica e conceitual*” na criação de um

---

<sup>16</sup> Para ROSSATO e GESSER (2001, p.13), a branquitude se define como “uma consciência silenciada “quase” incapaz de admitir sua participação provocante em conflitos raciais que resiste, assim, em aceitar e a relacionar-se com a experiência dos que recebem a violação do preconceito”. Para os autores o questionamento a ser produzido neste contexto é que “essa experiência é imposta diante de uma sociedade em que ser branco(a) é a “norma”, ou seja, a noção hegemonicamente estabelecida e legitimada indica que a brancura é associada a uma situação de privilégio que desacredita na presença da austeridade de sua posição e, por isso mesmo, é incapaz de compreender a experiência do outro”.

<sup>17</sup> Segundo Nilma Lino Gomes, o etnocentrismo é um “termo que designa o sentimento de superioridade que uma cultura tem em relação a outras. Consiste em postular indevidamente como valores universais os valores próprios da sociedade e da cultura a que o indivíduo pertence. Ele parte de um particular que se esforça em generalizar e deve, a todo custo, ser encontrado na cultura do outro” (GOMES 2005, p. 53)

sistema de valores incidindo nas posições que os sujeitos devem assumir no interior de uma sociedade. Preceitua a autora que todas as práticas de significação culminam na seleção de quem são os incluídos/excluídos e quem são os estigmatizados.

As representações aqui são pensadas como resultado ou parte de um processo cultural, o que auxilia no estabelecimento de identidades individuais, coletivas e os sistemas simbólicos nos quais elas se baseiam. Em sua prescrição, a autora indica que para uma compreensão dos significados a partir dos contextos sociais, faz-se necessário obter alguma idéia sobre quais posições de sujeitos são produzidas nos sistemas, pois é justamente a partir desta disposição que os sujeitos são posicionados<sup>18</sup>.

Desta forma, é possível inferir que os saberes escolares movimentados por intenções oficiais de transmissão num dado contexto cultural de significações, formam consciências com a mesma veemência com que inevitavelmente regulam os comportamentos e as relações sociais, tanto influenciando na visão do “eu” quanto hierarquizando o pertencimento étnico dos estudantes.

---

<sup>18</sup> Para a autora, “todas as práticas de significação que produzem significados envolvem relações de poder, incluindo o poder para definir quem é incluído e quem é excluído”. (WOODWARD, 2006, p.18).

## 1.2 REFERENCIAL TEÓRICO

Este item tem como propósito estabelecer discussão, em consonância com o item anterior, em torno dos conceitos centrais, que envolvem a Problemática desta pesquisa.

### 1.2.1 AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

As proposições que envolvem o conceito de Representações Sociais no cenário científico possuem variações, referentes às abordagens teóricas que lhes são conferidas. Para os efeitos deste estudo partiremos da compreensão do psicólogo social europeu, o romeno Serge Moscovici<sup>19</sup> (2007) por ser um expoente no tema e, em seguida recorreremos à contribuição da pesquisadora Maria Cecília de Souza Minayo (1993), primeiramente por esta autora compartilhar com os encaminhamentos teóricos de Serge Moscovici e também pelo auxílio que nos confere nos encaminhamentos metodológicos.

As reflexões sobre o conceito de Representações Sociais, inicialmente desenvolvidas na França em 1961 por MOSCOVICI (2007), indicam que o estudo deste fenômeno se revela como ponto de partida para a redefinição do campo da psicologia social.

Ao apresentar suas considerações sobre o desenvolvimento de seus conhecimentos acerca das Representações Sociais, Serge Moscovici faz referência à proposta teórica de Emile Durkheim do conceito de representações coletivas, porém com algumas ressalvas.

Segundo MOSCOVICI (2007. p.17), a substituição da terminologia “coletiva” por “social” denota um caráter dinâmico na sua proposta, refutando a

---

<sup>19</sup> A orientação para a leitura desta proposta teórica deu-se no processo de qualificação desta pesquisa, por intermédio da professora Dra<sup>a</sup> Ida Mara Freire em 16/06/2008.

qualidade fixa do viés durkheimiano, que entendia a sociedade como uma realidade em si. Ademais, ressalta que a relação desta particularidade, como toda sociologia desenvolvida por Durkheim, voltava-se para orientar a coesão social com a finalidade de preservar o todo contra qualquer fragmentação, levando os sujeitos à conservação da sociedade. Com relação ao exposto, QUINTANEIRO (1995, p.17) assevera que para Durkheim, os “*fatos sociais*” são formados pelas representações coletivas, caracterizando-se em “*toda maneira de agir fixa ou não, suscetível de exercer sobre o indivíduo uma coerção exterior*”. Por outro lado, Serge Moscovici descarta o controle dos modelos sociais hegemonicamente construídos, validando o processo de influência das minorias. Esta característica no aporte de MOSCOVICI (2007, p.15) em detrimento da interpretação do sociólogo Durkheim refere-se também ao fato do primeiro interessar-se por uma exploração das idéias coletivas nas sociedades modernas, que se caracterizam pela falta de homogeneidade em função das diferenças, como resultado da distribuição desigual de poder que gera uma heterogeneidade de representações.

E, com esta premissa, o pensador desenvolve o raciocínio das Representações Sociais, numa perspectiva psico-sociológica que as pressupõe como resultado de interações humanas. Em outros termos, as representações não podem ser vistas como algo dado e estático, mas como um fenômeno ligado aos processos sociais dos indivíduos e dos grupos. Para Moscovici, as Representações Sociais caracterizam-se como formas de conhecimentos socialmente produzidos que circulam nos grupos por meio da interação social e da comunicação. O autor reconsidera, da perspectiva de Durkheim, a exaltação do social sobre os indivíduos e, assim, propõe um novo sentido ao vínculo da psicologia e da sociologia. Nesta perspectiva, ressalta que os indivíduos não são receptores passivos e sim sujeitos que pensam, produzem e comunicam suas próprias e específicas representações, validando o *conhecimento universal consensual* do dia-a-dia, do senso comum<sup>20</sup>, que consiste num tipo de conhecimento embora limitado se pensando do ponto de vista do *conhecimento universal reificado*, postulado pela ciência.

---

<sup>20</sup> Serge Moscovici entende o senso comum como “um conjunto estruturado de descrições e explicações, mais ou menos interligadas umas às outras, da personalidade, da doença, dos sentimentos e dos fenômenos naturais, que todas as pessoas possuem, mesmo que não estejam cientes disso e que elas usam para organizar sua experiência, para participar de uma conversação, ou para negociar com outras pessoas”. (MOSCOVICI, 2007, p.202).



“Pessoas e grupos criam representações no decurso da comunicação e da cooperação. Representações, obviamente, não são criadas por um indivíduo isoladamente. Uma vez criadas, contudo, elas adquirem uma vida própria, circulam, se encontram, se atraem e se repelem e dão oportunidade ao nascimento de novas representações, enquanto velhas representações morrem. (MOSCOVICI, 2007, p.41).

À luz da perspectiva sócio-psicológica proposta por Serge Moscovici, as Representações Sociais enquanto fenômenos são a base do modo de compreender, processar e comunicar informações, ou seja, é a partir da compreensão de mundo, decorrente das interações humanas que se atribui significados e sentidos no ato da comunicação interpessoal ou intergrupar. E neste sentido, as Representações Sociais estão em constante estado de serem *re-pensadas, re-citadas e re-apresentadas*. Assim

[...] a representação que temos de algo não está diretamente relacionada à nossa maneira de pensar e, contrariamente, por que nossa maneira de pensar e o que pensamos depende de tais representações, isto é, no fato de que nós temos, ou não temos, dada representação. Eu quero dizer que elas são impostas sobre nós, transmitidas e são o produto de uma seqüência completa de elaborações e mudanças que ocorrem no decurso do tempo e são o resultado de sucessivas gerações. Todos os sistemas de classificação, todas as imagens e todas as descrições que circulam dentro de uma sociedade, mesmo as descrições científicas, implicam um elo de prévios sistemas e imagens, uma estratificação na memória coletiva e uma reprodução na linguagem que, invariavelmente, reflete um conhecimento anterior e que quebra as amarras da informação presente. (MOSCOVICI, 2007, p.37)

Com estas premissas, a discussão do conceito de representações sociais forneceu entendimento sobre como o saber é produzido, representado e compartilhado a partir do cotidiano dos sujeitos, no curso de comunicações interpessoais. Elas podem também ser vistas como a versão contemporânea do senso comum. As representações sociais são criadas pelos sujeitos como forma de explicação da realidade.

As representações sociais devem ser vistas como uma maneira específica de compreender e comunicar o que nós já sabemos. Elas ocupam, com efeito, uma posição curiosa, em algum ponto entre conceitos, que têm como seu objetivo abstrair sentido do mundo e introduzir nele ordem e percepções, que reproduzam o mundo de uma forma significativa. (MOSCOVICI, 2007, p. 46)

Para um maior esclarecimento sobre o mosaico que envolve o estudo das Representações Sociais, MOSCOVICI (2007, p. 46-47) acrescenta na sua elaboração, duas qualificações significativas do fenômeno. A primeira parte do reconhecimento das representações como uma forma particular de compreender, comunicar ou dominar o espaço social, viabilizando uma maneira dos sujeitos abstraírem sentidos no mundo.

A segunda qualificação relaciona-se a divergência com a proposta teórica de Durkheim, na qual MOSCOVICI (2007, p. 47) ao analisar o contexto contemporâneo e seu caráter móvel e circulante, afirma as representações como fenômenos dinâmicos e cotidianos, em detrimento da noção estática de seu antecessor, ressaltando que *nós a vemos como estruturas dinâmicas, operando em um conjunto de relações e de comportamentos que surgem e desaparecem, junto com as representações.*

A formação das Representações Sociais na perspectiva de MOSCOVICI (2007, p. 61), se constitui por dois processos principais: a ancoragem e a objetivação, sendo aquela *um processo que transforma algo estranho e perturbador, que nos intriga, em nosso sistema particular de categorias e o compara com o paradigma de uma categoria que nós pensamos ser apropriada.* Ou seja, pela ancoragem, as idéias são classificadas entre as redes de categorização social, adequando a hierarquização existente das normas e valores sociais. Com efeito, ancorar é classificar e nomear alguma coisa. As representações Sociais neste sentido têm como um dos seus propósitos tornar familiar algo não-familiar, ou seja, caracterizam-se como uma alternativa de categorização, classificação e nomeação de novos acontecimentos e idéias, com as quais os sujeitos não haviam tido contato anteriormente, o que possibilita uma compreensão deste novo, a partir de idéias, valores e teorias já preexistentes e internalizadas, logo, aceitas pela sociedade.

[...] as representações que nós fabricamos – duma teoria científica, de uma nação, de um objeto, etc. – são sempre o resultado de um esforço constante de tornar comum e real algo que é incomum (não-familiar), ou que nos dá um sentimento de não-familiaridade. E através delas nós superamos o problema e o integramos em nosso mundo mental e físico, que é, com isso, enriquecido e transformado. Depois de uma série de ajustamentos, o que estava longe, parece ao alcance de nossa mão; o que era abstrato torna-se concreto e quase normal. Ao criá-los, porém, não estamos sempre mais ou menos conscientes de nossas intenções, pois as imagens e idéias com as quais nós compreendemos o não-usual (incomum) apenas trazem-nos de volta ao que nós já conhecíamos e com o qual nós já estávamos familiarizados há tempo e que, por isso, nos dá uma impressão segura de algo “já visto” (*déjà vu*) e já conhecido (*déjà connu*). (MOSCOVICI, 2007, p.58)

Partindo do processo citado, que ressalta a necessidade de classificação do desconhecido para tornar familiar o não-familiar, entra em cena a “Objetivação” que para o autor, denota realidade material a um objeto ou idéia, reproduzindo um conceito em uma imagem. Decorrente disso sucede uma naturalização das imagens ou objetos que atuam no sentido da construção social.

Uma vez que uma sociedade tenha aceito tal paradigma, ou núcleo figurativo, ela acha fácil falar sobre tudo o que se relacione com esse paradigma e devido a essa facilidade as palavras que se referem ao paradigma são usadas mais frequentemente. Surgem, então, fórmulas e clichês que o sintetizam e imagens que eram antes distintas, aglomeram-se ao seu redor. Não somente se fala dele, mas ele passa a ser usado, em várias situações sociais, como um meio de compreender outros e a si mesmo, de escolher e decidir. (MOSCOVICI, 2007, p.73)

Em consonância com Serge Moscovici (2007), para ampliar as reflexões sobre o conceito de Representações Sociais, recorremos a Maria Cecília de Souza Minayo (1993).

MINAYO (1993, p. 173) afirma, assim como Serge Moscovici, que as Representações Sociais devem ser ponderadas a partir da concepção das estruturas e dos comportamentos sociais. As Representações Sociais, então, caracterizam-se como produto da experiência das contradições que permeiam o dia-a-dia das classes sociais e seu esclarecimento privilegia a linguagem do senso comum, tomada como

forma de conhecimento e de integração social. Neste sentido as Representações Sociais em sua concepção são

O senso comum, idéias, imagens, concepções e visão de mundo que os atores sociais possuem sobre a realidade. [...]. É fruto da vivência das contradições que permeiam o dia-a-dia das classes sociais e sua expressão marca o entendimento delas com seus pares, seus contrários e com as instituições. Com o senso comum os autores sociais se movem, constroem sua vida e explicam-na mediante seu estoque de conhecimento. (MINAYO, 1999, p. 173).

Para a autora, as Representações Sociais podem ser ponderadas como matéria prima para a investigação do social, bem como para uma ação pedagógico-política de transformação, uma vez que retratam a realidade.

E neste sentido, Serge Moscovici e Maria Cecília de Souza Minayo salientam que a fundamentação dos estudos sobre Representações Sociais deve estar associada ao universo social, cultural e econômico, que a originou, considerando as conceituações sociológicas e psicológicas construídas historicamente. Construções históricas, que também se relacionam à construção da identidade nacional e consequentemente da identidade étnica dos sujeitos.

Paralelamente a esta proposição, tal como as representações sociais, a cultura na concepção de GEERTZ (1978), constitui-se como sendo um conjunto de *“ teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado”*. Logo, as representações sociais vão sendo construídas nestas teias de significados tecidas em suas relações sociais, constituídas também nas instituições escolares.

Neste sentido, ao estudarmos as representações sociais, faz-se necessário, em conformidade com FORQUIN (1993), um desprendimento de todo e qualquer julgamento, reconhecendo suas especificidades na busca do que a particulariza. Trata-se, pois, de percebê-la articulada ao processo de socialização em que os estudantes estão inseridos, ou seja, no aporte cultural da escola.

O conceito de cultura em FORQUIN (1993) apóia-se na abordagem antropológica de GEERTZ (1978), que entende o homem como *um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu*. Por esta perspectiva, a

vocação essencial da interpretação não é responder às nossas questões mais profundas, mas colocar à nossa disposição as respostas que outros deram.

A cultura na ótica do autor, é o conteúdo substancial da educação, sua fonte e sua justificação última. Contudo, é pela e na educação, por intermédio da ação pedagógica de uma tradição docente, que a cultura se transmite e perpetua-se. O autor afirma ser a escola, nas sociedades modernas *“uma instituição de natureza universalista por excelência”*, (FORQUIN, 2000, p. 52).

A cultura escolar é uma cultura geral, não no sentido de que seja uma amostra ou um amontoado de tudo (não é uma cultura dispersa, eclética), nem no sentido de que pretenda desenvolver “idéias gerais” que não favoreçam conhecimentos precisos ou competências específicas (não é uma cultura de verbalismo abstrato), mas sim no sentido de ser responsável pelo acesso a conhecimentos e a competências estruturalmente fundamentados, isto é, capazes de servir de base ou de fundamento, a todos os tipos de aquisições cognitivas “cumulativas”. [...] Podemos ver, então, na generalidade, o caráter fundamental da cultura escolar, a razão primeira de seu universalismo. O que a cultura escolar traz ela traz potencialmente para todos, porque se trata dos fundamentos de toda atividade intelectual e de todo desempenho cognitivo possíveis. (FORQUIN, 2000, p. 58).

Salienta o autor, que no contexto escolar, é necessário que, os profissionais envolvidos com a prática pedagógica estejam capacitados para apreenderem as características próprias da instituição e, assim, considerarem que existe uma escola específica, com representações que estão postas no imaginário. Para apreendê-las há que se perceber seus modos, seus ritmos, sua linguagem, seu regime de produção e de gestão de símbolos.

É necessário reconhecer, com efeito, que a ordem humana da cultura não existe em lugar nenhum como um tecido uniforme e imutável, mas que ela se especifica, ao contrário, numa diversidade de aparências e de formas segundo os avatares da história e as divisões da geografia, que ela varia de uma sociedade a outra e de um grupo a outro no interior de uma mesma sociedade, que ela não se impõe jamais de forma certa, incontestável e idêntica para todos os indivíduos, que ela está submetida aos acasos das “relações de força simbólica” [...]. (FORQUIN, 1993, p. 14).



Desta maneira, inferimos que as representações na relação ensino/aprendizagem revelam uma idéia baseada na empiria, o que significa dizer que a cultura escolar não está dada, ela se constrói nas interações que acontecem no seu interior.

### **1.2.2 A NOÇÃO DE IDENTIDADE ÉTNICA E O PROCESSO COGNITIVO DOS PRECONCEITOS**

De maneira introdutória, ao apresentar a constituição populacional da nação francesa, na década de 1970, destacando aspectos resultantes dos processos de atribuição categorial e de organização das relações sociais com enfoque nas diferenças culturais decorrentes do processo da imigração, Fredrik Barth aporta no conceito de etnicidade.

Segundo o autor, os custos sociais relacionados com a questão econômica dos imigrantes, ou as despesas ocasionadas por sua presença, culminaram nos questionamentos referentes à identidade nacional francesa. E neste sentido, o aspecto que referenciava a imagem estigmatizada do *“trabalhador imigrado”* como o *“aproveitador que chega para tirar o pão dos franceses”*, suscitando denúncias referentes à inutilidade para a economia nacional, foi substituído pelo entendimento de que as organizações destes grupos em terras francesas representavam a constituição de um *“projeto coletivo ameaçador”*.

Além dos problemas gerados por meio das relações entre franceses e imigrantes, passou-se a lidar com a dificuldade que representava a organização dos contextos periféricos como *“espaço de segregação socioétnica”* que suscitava uma nova categoria de sujeitos visivelmente revoltados contra a sociedade e o Estado. É a partir deste cenário que POUTIGNAT e STREIFF-FENART (1998) assumem a responsabilidade de apresentarem a obra de Fredrik Barth, em torno dos grupos étnicos e suas fronteiras.

Os mencionados teóricos explicam que ao substituir o caráter estático da identidade étnica por uma concepção dinâmica, Barth indica que os grupos étnicos são tipos de organizações e, sendo assim, as identidades étnicas estão agregadas a valores culturais e são utilizadas pelos sujeitos para categorizar a si próprios e a outros, no propósito de uma interação, servindo como critério para ponderar ou negar a pertença. Não obstante, para que as identidades étnicas sejam significadas e aceitas, necessariamente passam por um crivo de valores aos quais se confere uma importância significativa.

Barth recusa-se a considerar que as diferenças culturais possam ter uma pertinência em si mesmas, fora do campo de relações onde se encontram organizadas em categorias étnicas contrastivas. O que importa para a análise dos fenômenos de etnicidade não é o conteúdo cultural específico deste ou daquele grupo, mas o processo de codificação das diferenças culturais que tornam as categorias étnicas organizacionalmente pertinentes. (POUTIGNAT e STREIFF-FENART, 1998, p.133)

Sob a perspectiva de Barth, a etnicidade perpassa também pela definição de constituir-se como

Uma forma de organização social, baseada na atribuição categorial que classifica as pessoas em função de sua origem suposta, que se acha validada na interação social pela ativação de signos culturais socialmente diferenciadores. (POUTIGNAT e STREIFF-FENART, 1998, p.141)

Segundo os autores, ao substituir o caráter estático para uma perspectiva dinâmica do termo etnicidade, Barth apresenta a identidade étnica como qualquer outra identidade coletiva construída e transformada na interação de grupos sociais, através de processos de inclusão e exclusão, que visam estabelecer limite entre os grupos e a definição de quem os integra ou não. Nesta perspectiva, o melhor caminho para a utilização do conceito etnicidade é entendê-lo a partir da lógica de

organização social, que permite descrever as fronteiras<sup>21</sup> e as relações dos grupos sociais em termos de contrastes altamente seletivos, utilizados de forma emblemática para organizar as identidades e as interações sociais. Neste sentido, Barth propõe a percepção dos limites de um grupo étnico a partir dos valores internos e sua interação com os outros grupos, como forma de afirmar as diferenças. Seu foco de análise está nas fronteiras étnicas que definem a organização grupal, ou seja, numa perspectiva interacionista.

A etnicidade, então, relaciona-se com os processos sociais de exclusão ou incorporação de elementos propiciadores de significados simbólicos, tanto em nível coletivo como individual. Os grupos étnicos representam categorias de atribuição e identificação realizadas pelos próprios atores sociais e com a característica de organizar a interação entre as pessoas na “*medida em que os atores usam identidades étnicas para categorizar a si mesmos e outros, com objetivos de interação, eles formam grupos étnicos neste sentido organizacional*”. (POUTIGNAT e STREIFF-FENART, 1998, p.194)

Em que pese o aspecto territorial, as fronteiras são prioritariamente sociais, e é por meio delas que se expressam e se validam as diferenças entre os grupos em interação. De maneira categórica salientam os autores na concepção de Barth que é por intermédio das relações interétnicas, e não no isolamento, que as fronteiras são mantidas. Os grupos étnicos devem ser vistos como uma forma de organização social cujo aspecto fundamental constitui-se na reconhecida característica clássica da atribuição étnica ou identidade étnica. Ainda que as categorias levem em consideração as diferenças culturais, ressaltam que estas mesmas características não constituem a soma das diferenças “objetivas”, mas somente aquelas que os sujeitos consideram significativas.

A partir desta reflexão que destaca a concepção dinâmica da identidade étnica, indicando que os grupos étnicos são tipos de organizações nos quais as identidades pessoais e coletivas são construídas e transformadas, nos

---

<sup>21</sup> Na concepção de Barth segundo os autores “são em realidade tais fronteiras étnicas e não o conteúdo cultural interno que definem o grupo étnico e permitem que se dê conta de sua persistência. Estabelecer sua distintividade significa, para um grupo étnico, definir um princípio de fechamento e erigir e manter uma fronteira entre ele e os outros a partir de um número limitado de traços culturais”. (POUTIGNAT e STREIFF-FENART, 1998, p.153)

remetemos a pensar nos procedimentos cognitivos dos preconceitos e dos estereótipos desenvolvidos nas relações interpessoais e intergrupais, desenvolvidos pelo teórico Henri Tajfel (1996)<sup>22</sup>.

Em contato com a teoria de Henri Tajfel (1996), que apresenta os processos cognitivos do ponto de vista da sua proeminência para a origem do preconceito, diante da diversidade cultural, licenciamo-nos para um novo olhar diante das suas repercussões no contexto escolar.

Salienta o autor que não podemos compreender as relações intergrupos sem uma análise de seus aspectos cognitivos e que suas manifestações estão associadas a determinados valores que se corporificam em significados que articulam a auto-imagem e a relação com o outro.

TAJFEL (1996) inicia seu diálogo, ressaltando que

Muito do que nos acontece tem a ver com as atividades dos grupos a que pertencemos ou não; e a mudança das relações entre grupos exige reajustamentos permanentes da nossa compreensão dos acontecimentos e constantes atribuições causais sobre o porquê e o como das condições de mudança em nossa vida. (TAJFEL, 1996, p, 148).

Ao partir do entendimento de identidade social como uma parcela do auto-conceito que deriva da visão que os indivíduos passam a ter mediante a sua pertença a um grupo ou grupos sociais, juntamente com o significado emocional e de valor associado àquela pertença, o autor apresenta três processos cognitivos, do ponto de vista de sua relevância para a origem do preconceito num indivíduo: *a “Categorização”, a Assimilação e a Procura de Coerência.*

O primeiro processo, a *“categorização”*, representa o molde que dá sentido as atividades intergrupos e sua principal função é de ser um instrumento de sistematização do meio para o propósito da ação. Um conceito sócio-cognitivo que acompanha valorizações positivas ou negativas, contribuindo positiva ou negativamente para a imagem que os indivíduos têm de si mesmos.

A *“categorização”* está centrada no senso comum, no conhecimento e no entendimento cotidiano, sendo a maneira pela qual um indivíduo ou uma cultura

---

<sup>22</sup> Este estudo foi proporcionado na Disciplina de Seminário Diferença, Estigma e Educação, ministrada pela Profª Drª Ida Mara Freire do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE. UFSC. 2007/1.

identifica as diferenças e as semelhanças entre as pessoas e grupos em seu meio. Ela é o alicerce em que o relacionamento social cotidiano está estruturado.

O processo de “*categorização*” permite ao percebedor “*estruturar o entendimento causal do ambiente social*” como se fosse um guia para a ação, desta forma, também determinando um sistema de orientação para a auto-referência, na definição do lugar que o indivíduo ocupa na sociedade. A auto-definição individual num contexto social, fruto dos significados de suas ações e atitudes internas depende desta “*categorização*”, na medida em que esta divisão e a ação dentro daquele contexto captam o significado específico e a significação das relações intergrupais.

Para a análise da “*categorização*” como um processo utilizado no sentido de ordenar o meio em categorias e qual o seu papel no comportamento social e na construção de uma identidade, TAJFEL (1996), apresenta o conceito de “*grupo*” para que seja possível perceber como um indivíduo se auto-define como membro de numerosos grupos sociais. Este sentimento de “*pertença*” contribui positiva ou negativamente para a imagem que se tem de si próprio. O termo “*grupo*”, na perspectiva do autor, indica

Uma entidade cognitiva com grande significado para o indivíduo num determinado momento e que é diferente da maneira como se utiliza o termo “grupo” quando se quer indicar uma relação face-a-face entre certo número de pessoas. (TAJFEL, 1996, p, 289).

Assim, a definição de grupo<sup>23</sup> (nacional, racial, ou outro) somente passa a fazer sentido com a existência de outros grupos. Entretanto, um grupo social só poderá conservar sua contribuição no sentido dos aspectos positivos da identidade social, “*se conseguir manter a sua distinguibilidade positivamente valorizada em relação a outros grupos*” (TAJFEL, 1996, p. 294).

A “*categorização*” assume socialmente, cinco características fundamentais:

---

<sup>23</sup> Um grupo torna-se grupo no sentido em que existe a percepção de que tem características comuns, ou um destino comum, sobretudo porque existem outros grupos no meio. (TAJFEL, 1996, p, 294).

1. Forma grandes classes e grupos que nos guiam nas nossas adaptações cotidianas: (negros/brancos; heterossexuais/homossexuais, etc);
2. A “Categorização” assimila o mais possível o grupo;
3. A categoria permite-nos identificar rapidamente um objeto relacionado (a partir das informações que ela mesma incorpora);
4. A categoria satura tudo o que contém com o mesmo tipo de idéias e emoções;
5. As categorias podem ser mais ou menos raciais.  
(TAJFEL, 1996, p.164).

A principal função da “*categorização*” consiste em ser um instrumento de sistematização do meio para o propósito da ação. Neste processo, o conteúdo dos diferentes estereótipos tem a sua origem em “*tradições culturais*” e tornam-se sociais quando são compartilhados por um grande número de pessoas no interior de grupos sociais. O autor propõe que os estereótipos

são certas generalizações conseguidas por indivíduos. Derivam predominantemente, ou são uma instância, do processo cognitivo geral da “Categorização”. Este processo cognitivo tem como principal função, simplificar ou sistematizar, com vista à adaptação cognitiva e comportamental, a abundância e complexidade de informação que o organismo humano recebe do meio. (TAJFEL, 1996, p.162).

Aqui, é possível vislumbrar que a negação de um grupo surge da necessidade de se legitimar outro. Para o autor, qualquer classificação pautada por estereótipos traz em si uma identidade social que se produz no interior de uma dada realidade cultural. Tais classificações convertem-se nas imagens afirmativas ou não, transmitidas pelos grupos em interação, dentro de determinadas tradições culturais.

Os estereótipos, por sua vez, são construções cognitivas nas quais os indivíduos que pertencem a um determinado grupo apreendem a simbologia que envolve a estereotipia e reproduzem-na ao longo da história. Com isso, mantêm-se as diferenças identitárias entre os grupos e isso significa dizer que a consolidação de uma imagem estereotipada depende fundamentalmente de um consenso de opinião dos indivíduos que constituem um grupo. Neste sentido, os estereótipos possuem



duas funções sociais específicas, quais sejam: “[...] a contribuição para a criação e preservação de ideologias de grupo para explicar ou justificar uma variedade de ações sociais e, o seu papel em ajudar a preservar ou criar diferenciações positivamente valorizadas, dum grupo, em relação a outros grupos sociais” (TAJFEL, 1996, p.164).

O segundo processo cognitivo para TAJFEL (1996) denomina-se “*assimilação*”. A “*assimilação*” da informação social, enquanto forma de aprendizagem social, é pensada a partir de dois aspectos.

[...] a aprendizagem das avaliações (ou preferências) e, o outro ao equilíbrio que se estabelece muito cedo na vida, entre a identificação da criança com o seu próprio grupo e a pressão das noções sobre diferentes grupos, inclusive o seu próprio, geralmente aceitos na sociedade em que ela vive. (TAJFEL, 1996, p. 151).

A “*assimilação*” é o conteúdo aprendido que sustenta a base para que o indivíduo tenha instrumentos para a “*categorização*”, ou seja, é conteúdo dos valores e das normas sociais da “*categorização*” que, segundo o autor, é gerado numa cultura ao longo de muito tempo.

E finalmente a “*procura de coerência*”. A partir dos processos anteriores TAJFEL (1996), argumenta que

[...] um individuo para enfrentar a mudança, é obrigado a fazer, constantemente, atribuições causais sobre os processos responsáveis por ela, que respondem, pelo menos, a dois critérios: equipá-lo para que enfrente as novas situações numa forma consistente para ele, e isto, de tal modo, que preservem, tanto quanto possível, a imagem de si próprio ou a sua integridade. (TAJFEL, 1996, p.154)

Desta forma, a partir da assimilação dos conteúdos, cria-se argumentos para justificar a “*categorização*”. No processo da “*procura de coerência*”, a melhoria da posição de um grupo é conseguida em consequência da sua capacidade de por outro em desvantagem. Dito de outra forma é preciso inferiorizar o outro para se autofirmar.

LOUREIRO (2004), na sua dissertação em Psicologia Social cujo objetivo focou na resignificação da identidade étnica de um grupo de adolescentes afro-descendentes em uma ONG no Estado de Minas Gerais, partiu da hipótese de que a construção da identidade étnica envolve aspectos de ordem pessoal, social e histórica.

A autora trabalhou com a noção de formação da identidade concebida não como uma realização natural, estática e imutável, mas sim na perspectiva de Barth, acerca do dinamismo decorrente de identificações, da autopercepção constante e da maneira como o indivíduo é julgado, em comparação com a imagem que ele tem dos outros. A identidade, neste sentido, comporta os papéis sociais, traços pessoais juntamente com a consciência da auto-imagem em diferentes circunstâncias apresentadas aos indivíduos como forma de reconhecimento. Segundo a pesquisadora, é na integração social que o indivíduo passa a ter o sentimento de pertença a um grupo específico. Desta forma, a identidade torna-se relativa à identidade de outras pessoas ou grupos, passando a uma significação étnica e assim, para que a identidade étnica se construa de maneira positiva, LOUREIRO (2004) indica que os grupos devem ser percebidos como distintos e diferenciados positivamente entre si.

[...] quando não existe nada nos grupos minoritários, nem nas gerações passadas, na história do grupo, nem nos recursos da comunidade contemporânea, que ajude a superar a imagem negativa que a classe dominante forma a respeito deles, o grupo excluído aceita a identidade negativa na expectativa de conseguir transformá-la. [...] É claro que toda cultura, todo grupo étnico tem pessoas que se destacaram por seus feitos surpreendentes, tem sua história, na qual seus hábitos ganham vida e significados. Acontece, porém que quando um grupo minoritário está inserido em um sistema de dominação e exploração, a história do grupo é deturpada, os homens e mulheres que fizeram movimentos importantes para o grupo são omitidos e, quando isso não é possível, são cruelmente transformados em “maus elementos”, em “vilões”; sua cultura é desvalorizada e folclorizada, o que dificulta muito a superação da imagem negativa que se cria para esses grupos nesses abomináveis processos de dominação e exploração de um grupo sobre outro. (LOUREIRO, 2004, p.54).

Na reflexão da autora, a imagem negativa, construída pela classe dominante em relação à população afro-descendente nos saberes escolares, culmina na dificuldade enfrentada pelos afro-descendentes em identificar-se positivamente com seu grupo de pertencimento.

Outra dificuldade desta população específica se estabelece também na vulnerabilidade de fundir as imagens negativas atribuídas de fora com as imagens negativas cultivadas dentro do próprio grupo e na subjetividade de cada um.

O sistema social cria grandes dificuldades no processo de identificação positiva das pessoas negras com o seu grupo de pertencimento. Como consequência, há uma preponderância de atributos negativos sentidos como pertencentes ao Eu, encontrados nos membros das minorias discriminadas. Esses atributos negativos são criados com o objetivo perverso de desvalorizar o grupo minoritário, minando a identidade positiva do mesmo. Criados e sustentados por uma rede de relações sociais, eles acabam sendo introjetados pelas minorias exploradas, abafando a identidade positiva de seus membros. (LOUREIRO, 2004, p.55).

E neste sentido, inferimos que toda ação configurada a partir de relações sociais está permeada por classificações que pressupõem a maneira como os sujeitos se autoclassificam e classificam o outro. Estas, por sua vez, refletem as posições sociais e caracterizam a visão que os indivíduos têm de si mesmos em relação ao mundo social, ou visões de mundo trazidas fortemente na relação com o saberes escolares nos espaços sociais.

### 1.2.3 OS SABERES ESCOLARES NO ESPAÇO SOCIAL

Em sua obra *“Da Relação com o Saber: Elementos para uma Teoria”*, CHARLOT (2000) indica que não há sujeito de saber e não há saber senão em uma certa relação com o mundo.

Para o autor, a subjetividade surge da heterogeneidade social e, também da especificidade desta lógica.

O sujeito apropria-se do social sob uma forma específica, compreendida aí sua posição, seus interesses, as normas e os papéis que lhe são propostos ou impostos. O sujeito não é uma distância para com o social, é sim um ser singular que se apropria do social sob uma forma específica, transformada em representações, comportamentos, aspirações, práticas, etc. (CHARLOT, 2000, p 43).

Esta indicação compreende as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados construídos denotam os sentidos das nossas experiências e aquilo que somos. Para o autor, aprender é ingressar em um conjunto de relações e processos que estabelecem um princípio de sentido, no qual se tem uma percepção individual do mundo e também coletiva.

O saber é construído em uma história coletiva que é da mente humana e das atividades do homem e está submetido a processos coletivos de validação, capitalização e transmissão. Como tal, é o produto de relações epistemológicas entre os homens. Não obstante, os homens mantêm com o mundo e entre si (inclusive quando são “homens de ciência”) relações que não são apenas epistemológicas. Assim sendo, as relações de saber são, mais amplamente, relações sociais. Essas relações de saber são necessárias para construir o saber, mas, também, para apoiá-lo após sua construção: um saber só continua válido enquanto a comunidade científica o reconhecer como tal, enquanto uma sociedade continuar considerando que se trata de um saber que tem valor e merece ser transmitido. (CHARLOT, 2000, p. 63)

Nestes termos, toda relação com o saber está permeada por uma relação de valores e sentidos, que envolve um âmbito mais geral da sociedade, bem

como os estudantes que apreciam ou depreciam os saberes em função do sentido. Logo, se não há sentido na relação com os saberes, não há relação com o saber.

Segundo o autor, as relações sociais no mundo oferecem aos sujeitos um conjunto de significados que são partilhados com outros homens. O sujeito apropria-se do social, sob uma forma específica, compreendidas aí sua posição, ou seja, o sujeito não se constrói a distância, mas sim, com o social, porque tem acesso ao universo dos significados, ao “simbólico”. E, é neste universo simbólico, que são estabelecidas as relações entre os sujeitos, a relação consigo mesmo e, com os sistemas simbólicos, notadamente, com a linguagem. A relação com o saber nestes termos é definida como

O conjunto das relações que um sujeito mantém com um objeto, um “conteúdo de pensamento”, uma atividade, uma relação interpessoal, um lugar, uma pessoa, uma situação, uma ocasião, uma obrigação, etc., ligados de uma certa maneira com o aprender e o saber; e, por isso mesmo, é também relação com a linguagem, relação com o tempo, relação com a ação no mundo e sobre o mundo, relação com os outros e relação consigo mesmo enquanto mais ou menos capaz de aprender tal coisa, em tal situação. (CHARLOT, 2000, p 81).

No livro *“Os Jovens e o saber: Perspectivas Mundiais”*, CHARLOT (2001, p. 27-28) descreve a relação com o saber, delineando aspectos teóricos desta afinidade que se caracterizam como proposições para a questão.

Primeiramente decorre que *“toda relação com o saber é também relação consigo”*, ou seja, para o autor o ato de aprender está relacionado ao sentido e o valor do que é aprendido e a relação desse sentido consigo, no momento da aprendizagem.

Em segundo lugar *“toda relação com o saber é também relação com o outro”*, isto é, aprender é entrar em universos constituídos e aprendidos pelo outro sobre aquilo que se aprende: *“É o outro como mediador do processo (os pais ou o professor fisicamente presentes); o autor do livro didático quando se dirige ao aluno, etc., [...] É o outro que existe como humanidade nas obras produzidas pelo ser humano ao longo de sua história”*. (CHARLOT, 2001, p. 27)

Em terceiro lugar, *“toda relação com o saber é também relação com o mundo”* estando esta definição associada à não passividade dos sujeitos diante do

mundo e dos saberes que lhes são oferecidos. Mesmo pertencendo a um momento histórico, a uma sociedade, a uma cultura e ocupando um certo lugar neste meio, o sujeito representa este mundo. Segundo CHARLOT (2001, p.28) “*ele o constrói (ele organiza, categoriza, põe em ordem, interpreta)*” o que culmina numa co-construção seletiva dos indivíduos diante do seu mundo.

E, como última proposição, “*toda relação com o saber é indissociavelmente singular e social*”, ou seja, mesmo sendo um ser social, a relação do sujeito com o aprender se faz numa perspectiva individual. Contudo, a produção do que é apropriado foi constituída por relações sociais.

E neste sentido, no nosso entendimento, toda ação configurada a partir de relações sociais, está permeada de classificações que pressupõe a maneira como os sujeitos se autoclassificam e classificam o outro que refletem as posições sociais e, caracterizam a visão que os indivíduos têm de si mesmo em relação ao espaço social.

Nesta perspectiva, o sociólogo francês Pierre Bourdieu propõe ao longo de sua obra, um modelo analítico aportado nas noções de “espaço social” e de “espaço simbólico” para uma leitura sobre a realidade da sociedade francesa da década de 70.

Segundo o autor as diferentes classes que compõem uma sociedade estão envolvidas numa luta simbólica que pressupõe, entre outros fatores, a definição do espaço social.

Para BOURDIEU (2003) o espaço social não é constituído de fora para dentro dos sujeitos e nem se estabelece somente com o resultado dos movimentos dos sujeitos, sendo necessário uma junção dos dois pontos para entender a dinâmica da subjetividade articulada às estruturas. Ou seja, é mister com o equilíbrio destas duas noções, olhar para a construção do espaço social a partir de como os sujeitos exteriorizam a sua interioridade, a sua subjetividade e, por outro lado, do ponto de vista das estruturas, como os indivíduos interiorizam essa exterioridade.

Desta forma, o autor aponta para a existência de estruturas objetivas, independente da consciência e da vontade dos sujeitos, ao mesmo tempo em que a ação dos sujeitos no espaço social, isto é, na sociedade, influi sobre as estruturas.

Assim, desta preocupação de articular essas duas categorias (sujeitos e estruturas), deriva o princípio de que tudo no social é relacional<sup>24</sup>.

Ainda de acordo com o autor, neste sistema de relações, o espaço social é constituído de tal forma que os sujeitos ou grupos são distribuídos conforme sua posição e, a partir desta, com o poder de categorizar os relacionamentos sociais, com um sentido naturalizado. As representações decorrentes desta dominação simbólica a que estão sujeitos os agentes sociais, segundo o autor, apresentam-se de uma maneira disfarçada, como um instrumento de integração social.

As categorias de percepção do mundo social são, no essencial, produto da incorporação das estruturas objetivas do espaço social. Em consequência, levam os agentes a tomarem o mundo social tal como ele é, a aceitarem-no como natural, mais do que a rebelarem-se contra ele, a oporem-lhe possíveis diferentes, e até mesmo antagonistas: o sentido da posição como sentido daquilo que se pode ou não se não pode “permitir-se a si mesmo”, implica uma aceitação tácita da posição, um sentido dos limites “isso não é para nós”. (BOURDIEU, 2003, p. 141)

Neste sentido, as diferentes classes que compõem o cenário social estão envolvidas numa luta simbólica para a ocupação de posições e consequentemente para uma definição do espaço social. Neste seguimento, ocorre um tipo de violência, denominada “*violência simbólica*”, exercida sob a forma de coerção, que se apresenta de maneira dissimulada, conferindo poderes particulares para uma eficácia específica. A finalidade da dominação simbólica se exerce na obscuridade.

---

<sup>24</sup> Desta inquietação em articular sujeitos e estruturas, Pierre Bourdieu denomina o espaço social de “Campo”. Um dos principais conceitos em sua teoria que se popularizou, sobretudo, na área da Educação. “Campo em Ciências Sociais, designa um espaço limitado reservado a determinadas operações ou dotado de certas propriedades. o espaço social é composto de uma pluralidade de campos autônomos, sendo que cada um define modos específicos de dominação, estabelece suas próprias regras. pequenos mundos correspondendo à certos compartimentos da sociedade: campo universitário, campo jornalístico, campo literário, entre outros »isto, é o universo no qual estão inseridos os agentes e as instituições que produzem ou difundem a arte, a literatura ou a ciência esse universo é um mundo social como outros, mas que obedece a leis sociais mais ou menos específicas”. (BOURDIEU, 2004, p. 20).



A violência simbólica é essa coerção que se institui por intermédio da adesão que o dominado não pode deixar de conceder ao dominante (portanto, à dominação), quando dispõe apenas, para pensá-lo e para pensar a si mesmo, ou melhor, para pensar sua relação com ele, de instrumentos de conhecimento partilhados entre si e que fazem surgir essa relação como natural, pelo fato de serem, na verdade, a forma incorporada da estrutura da relação de dominação, ou então, em outros termos, quando os esquemas por ele empregados no intuito de se perceber e de se apreciar, ou para perceber e apreciar os dominantes (elevado/baixo, masculino/feminino, branco/negro, etc), constitui o produto da incorporação das classificações assim naturalizadas, cujo produto é seu ser social. (BOURDIEU, 2001, p.206-207)

Nesta linha de reflexão sobre a ocupação de posição no espaço social para NOGUEIRA (2006) ocorre o *arbitrário cultural*, no qual os valores adotados pelos indivíduos são vividos como a única possibilidade de atuação, ou seja, naturalmente dados, propiciando um corpo comum de categorias de pensamentos, para tornar possível a comunicação.

A cultura consagrada e transmitida pela instituição escolar não seria objetivamente superior a nenhuma outra. O valor que lhe é atribuído seria arbitrário, não estaria fundamentado em nenhuma verdade objetiva, inquestionável. [...]. De modo geral, os valores arbitrários capazes de se impor como cultura legítima seriam aqueles sustentados pelas classes dominantes. Mas, apesar de arbitrária a cultura escolar seria socialmente reconhecida como a cultura legítima, como a única universalmente válida. [...] a legitimidade conferida a essa ação e aos conteúdos que ela difunde seria proporcional à sua capacidade de se apresentar como não arbitrária e não vinculada a nenhuma classe social. (NOGUEIRA, 2006, p.84-85)

Assim, nos diversos setores sociais, nos quais o campo educacional se insere, a legitimidade tanto da instituição escolar quanto da ação pedagógica passa pela garantia do exercício, na medida em que o caráter arbitrário é ocultado. Dito de outra forma, quando a escola se pretende neutra, não levando em conta as diferenças entre seus estudantes para ser legitimada, contribui para perpetuar as desigualdades.

[...] a autoridade alcançada por uma ação pedagógica, ou seja, a legitimidade conferida a essa ação e aos conteúdos que ela difunde seria proporcional à sua capacidade de se apresentar como não arbitrária e não vinculada a nenhuma classe social. (NOGUEIRA, 2006, p.85)

Esta suposta “neutralidade” e a naturalização das relações, por sua vez, culminam em um presente repleto de determinações pré-estipuladas, pré-conceituosas, de desníveis que se traduzem na invisibilidade e na exclusão. Estes aspectos nas diversas ordens e níveis dos processos educacionais possuem uma vertente exteriorizada, ou seja, não nos reconhecemos como promotores delas nos contextos escolares.

Por intermédio de Valle (2004), foi possível acessar o artigo intitulado “*Por Uma Sociologia dos Saberes Escolares*”, de sua autoria, que propiciou uma leitura neste campo de investigação. VALLE (2004) realiza um estudo sobre os elementos da construção do pensamento educacional brasileiro, privilegiando as abordagens propostas pela Sociologia da Educação, com enfoque nas reflexões dos especialistas em Ciências da Educação<sup>25</sup>.

De maneira introdutória, VALLE (2004) destaca que a terminologia “saberes escolares” passa a existir como fundamental instrumento de solidificação das políticas educacionais mais contemporâneas, adquirindo novas dimensões e formas de acepção no campo educacional.

Quanto aos objetivos e funções dos saberes escolares na escolarização, nos planos de educação e programas de formação inicial e contínua dos professores, a autora indica que

Eles orientam a organização de propostas curriculares, as modalidades de avaliação da aprendizagem, a seleção de livros e demais recursos didáticos, a implantação de projetos pedagógicos, a introdução das novas tecnologias de informação e comunicação nos sistemas de ensino. [...] os saberes escolares passam a ocupar um lugar fundamental na criação de uma nova dinâmica escolar, que contemple as especificidades de identidades culturais (gênero, raça/etnia, geração, religião, sexualidade, portadores de necessidades especiais), tradicionalmente marginalizados – ou até mesmo ignorados – nos procedimentos educacionais. (VALLE, 2004 p.7).

---

<sup>25</sup> Para os fins do seu estudo VALLE (2004) utilizou a reflexão da Sociologia Britânica (Bernstein e Young), da Sociologia Norte-Americana (Bowles e Gintis /Apple e Giroux), da Sociologia Francesa (Bourdieu e Passeron) e a Sociologia Brasileira que teve como base a Sociologia da Educação e do Currículo.

Com esta proposição, enfatiza que sua escolha pelo tema em estudo, transpõe o aspecto epistemológico ou relativista que envolve este eixo temático, para uma percepção no sentido da ligação existente, entre os saberes escolares e as desigualdades sociais, no sistema educacional. Aspecto este, que está diretamente relacionado com a problemática desta pesquisa.

O sistema educacional está enraizado numa sociedade estruturada por relações sociais desiguais, com conseqüências profundas no rendimento escolar. Assim, a luta por uma “democratização do acesso” não é mais suficiente. É necessário construir uma “democratização pelas finalidades e pelo funcionamento”: os percursos escolares podem se tornar menos desiguais socialmente se as condições de acesso forem modificadas, se a auto-seleção de certos grupos sociais for eliminada, se os veredictos deixarem de ser excludentes, **se os** conteúdos curriculares dotarem as novas gerações de instrumentos de análise e de ação, indispensáveis à sua emancipação e à transformação social. (VALLE, 2004 p.7).

E assim, na perspectiva de VALLE (2004), o processo de socialização no contexto escolar brasileiro necessita transpor a limitada noção de interiorização de conteúdos e perceber que os indivíduos, jovens e adultos na contemporaneidade, são sujeitos de sua própria história e que, do ponto de vista das instituições, cabe considerar o sentido dos saberes, bem como as relações estabelecidas ou não com eles, objetivando um reavaliar das seleções dos saberes escolares nos espaços escolares.

### 1.3 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

Diante do recorte a ser estudado, naquele espaço, com os referidos sujeitos, no determinado contexto, no determinado tempo e com o auxílio de algumas referências teóricas, estava à aurora de um novo momento: o encontro com o campo empírico.

O caminho da aprendizagem tem início com uma dificuldade e com a necessidade de entendê-la. Da percepção das insuficiências de respostas do próprio sujeito, desencadeia-se um mecanismo de busca, seguido de uma transposição para novas interpretações do mundo externo. É a preparação diante do inesperado, que se constrói no dia-a-dia, é a articulação diante do preparado, processando perguntas e construindo respostas num exercício constante de concentração, para me perceber enquanto percebo o outro. É também um identificar-se com o processo, para adentrar de forma a fazer parte dele, pois o complexo teórico desprovido da vivência empírica, não nos capacita para a realidade contextual. Um movimento continuado, no qual entram em ação uma série de operações, que visam referendar a particularidade deste estudo, e apontar o caminho de como pesquisar.

Este estudo está delineado nas abordagens de natureza quantitativa e qualitativa e, neste sentido, este item tem por objetivo registrar os encaminhamentos metodológicos que envolveram o desenvolvimento desta pesquisa. A utilização simultânea das referidas abordagens se fez por entendermos, em conformidade com MINAYO (2007), que a diferença entre as duas estratégias de pesquisa não se caracteriza pelo aspecto de escala hierárquica e sim de natureza. Enquanto a abordagem quantitativa nos propiciou a leitura dos dados embasados numa formulação estatística, revelando inclusive a organização do contexto pesquisado, a abordagem qualitativa apresentou questões no nível da realidade que não podem ser mensuradas, por tratar-se de universo dos significados, dos valores, das representações.

Os dois tipos de abordagens e os dados delas advindos, porém, não são incompatíveis. Entre eles há uma oposição complementar que, quando trabalhada teórica e praticamente, produz riqueza de informações, aprofundamento e maior fidedignidade interpretativa. (MINAYO, 2007, p.22)

A partir desta proposição coube-nos atentar para o uso simultâneo dos dois métodos, num constante exercício para localizar os limites e as possibilidades de cada procedimento.

Um dos maiores desafios encontrados neste trabalho relaciona-se a transformação dos conceitos, de um plano mais abstrato em mais operacionais, consistindo em compreender conceitualmente a prática. Assim, mesmo ciente dos limites deste estudo, procuramos primar por um olhar cauteloso e desconfiado. Este olhar diz respeito à nossa concepção de mundo, de onde falamos e do lugar que ocupamos, entendendo que o passado poderia ter sido diferente do que foi e neste sentido, concordamos com a assertiva de que a pesquisa pode *fornecer instrumentos de compreensão do mundo social e preparar os agentes para lutar contra as várias formas de dominação*. (VALLE, 2007, p. 127).

Como primeiro procedimento, solicitamos à Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UFSC, dois ofícios de apresentação de pesquisador, tanto para a Secretaria Municipal de Educação de São José, mantenedora da modalidade Educação de Jovens e Adultos, como para o Centro Educacional Municipal Araucária, unidade escolar pesquisada, com o propósito de oficializar e institucionalizar o processo. De posse dos ofícios, entramos em contato tanto com a Coordenadora da EJA na Secretaria Municipal e com a Diretora do Centro Educacional Municipal Araucária, na perspectiva de agendar um horário para o encaminhamento dos ofícios e de ter deferimento para realização da pesquisa.

Imediatamente, nos encaminhamos a Pró-Reitoria de Pesquisa e Extensão – Comitê de Ética na Pesquisa em Seres Humanos (CEPSH), para dar entrada ao processo, que aferiu o Certificado de Aprovação, estabelecendo que os procedimentos que envolvem seres humanos nesta pesquisa, estão de acordo com os princípios éticos estabelecidos pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), conferindo legitimidade ao processo de pesquisa, salvaguardando a investigação e também a integridade dos estudantes colaboradores.

A presente pesquisa pretendia inicialmente trabalhar com uma amostragem a partir de duas unidades escolares do município de São José - Santa Catarina, quais sejam: O Centro Educacional Municipal Araucária (CEMA) e a Escola Básica Municipal Professor Altino Corsino da Silva Flores. A opção se fez

primeiramente pelo critério dos aspectos culturais de localização e, conseqüentemente, pela possibilidade de realizar uma análise comparativa.

O Centro Educacional Municipal Araucária, localizado no Distrito Centro Barreiros no Bairro Serraria, recebe estudantes provenientes dos Bairros Araucária, Jardim Zanelato, José Nitro, Jardim Janaína e Bom Viver, tendo em sua constituição maior representatividade populacional branca. Esta escola, dentro do universo das 18 unidades municipais – realidade no ano de 2008 - representa a regra no que tange a variável etnia. Imediatamente, a Escola Básica Municipal Professor Altino Corsino da Silva Flores, localizada no Distrito Sede no Bairro Procasa, atende estudantes oriundos das comunidades Procasa, Jardim Atlântico, Chico Mendes e Monte Cristo, reconhecidas socialmente como espaços constituídos com significativa expressão da população afro-descendente, ou seja, a exceção<sup>26</sup>.

Contudo, em função do tempo<sup>27</sup> disponível para realização deste estudo, a amostra contempla uma única instituição escolar e neste sentido, o Centro Educacional Municipal Araucária (CEMA) foi o espaço escolhido. A possibilidade de realizar uma análise comparativa ficará assim para uma outra oportunidade.

Num primeiro momento, a escolha pelo CEMA se fez de forma arbitrária. Nossa identidade étnica e identificação com a forte expressão afro-descendente presente na Escola Básica Municipal Professor Altino Corsino da Silva Flores, causava maior emoção. Porém, foi preciso voltar ao exercício do distanciamento e fixar o foco no objetivo deste trabalho, que envolve as representações dos estudantes afro-descendentes atribuídas aos saberes escolares a partir do contexto escolar.

A comunidade onde está localizada a Escola Básica Municipal Professor Altino Corsino da Silva Flores desenvolve projetos comunitários tendo como atividades norteadoras a música, a dança afro; é território sede de um bloco carnavalesco com muita representatividade municipal; apresenta grupos do movimento *hip-hop*, e um centro de almas e angola que poderiam configurar

---

<sup>26</sup> A hipótese levantada sobre o aspecto da variável etnia da constituição populacional nas escolas foi confirmada com a aplicação da enquête.

<sup>27</sup> Brandão adverte que o tempo de uma pesquisa deveria subscrever-se em relação a experimentação necessária do sujeito pesquisador para dar-lhe subsídios de galgar os degraus de sua caminhada, realizando a apropriação adequada que vai da teoria à empiria, com fins a constantes reformulações e ajustamentos que gradativamente reestruturam o modo de operação científica. (BRANDÃO, 2000, p.175)

influências externas nas representações dos estudantes que também atuam nesta esfera pública. Contrariamente, a comunidade atendida pelo CEMA não possui, nas proximidades da escola, atividades focadas nos elementos que envolvem a cultura afro-descendente, fator este que amplia e fomenta o objetivo proposto. Além disso, o CEMA, na constituição populacional, representa com propriedade a realidade municipal do contexto da Educação de Jovens e Adultos de São José – Santa Catarina.

Quanto à periodização, esta pesquisa privilegia os anos de 2000 a 2008, por ser este o recorte temporal que incorpora a elaboração dos documentos analisados; a inauguração oficial do espaço escolar pesquisado (2002) e que também congrega a proclamação da Lei Federal 10639/03.

Em relação aos documentos educacionais que compõem o universo desta pesquisa, objetivando subsídios para o estudo das representações sociais dos saberes escolares, a partir das diretrizes e concepções na esfera do prescrito, foram utilizados a Proposta Curricular do Município de São José (2000), o Caderno Pedagógico da Educação de Jovens e Adultos (2004) e os Planos de Aula da Disciplina de História do CEMA dos anos de 2006, 2007 e 2008. O acesso aos mencionados documentos deu-se, em grande medida, no Centro Educacional Municipal Araucária e também na Secretaria Municipal de Educação de São José.

A escolha pela Proposta Curricular Municipal, pelo Caderno Pedagógico da EJA, bem como pelos Planos de Aula está relacionada primeiramente com representatividade destes documentos no setor educacional municipal; em seguida com a modalidade da EJA e finalmente com a unidade escolar pesquisada, além, é claro, de consubstanciar elementos que fomentam a reflexão da problemática apresentada.

A utilização dos referidos Planos de Aula decorre da forma como está estruturada da EJA josefense. As fases que correspondem às três séries do Ensino Médio (1ª, 2ª e 3ª), são semestrais, ou seja, no período da aplicação da enquête (segundo semestre de 2007) o estudante que estava cursando a 3ª série, concluiu a 1ª série no segundo semestre de 2006. Da mesma forma, os estudantes que estavam nas 1ª e 2ª séries, concluíram-nas nos primeiro e segundo semestres de 2008. Neste sentido, a lógica temporal para pensarmos a EJA de São José – Santa Catarina é

semestral, no qual um Plano de Aula para cada série tem validade de um semestre, mas pela rotatividade-série nos períodos ele é utilizado durante um ano, tornando necessária a utilização dos planejamentos mencionados.

Os sujeitos deste estudo serão identificados pela expressão estudante na sua forma individual e coletiva por entendermos que esta denominação deriva da configuração de substituir o termo “aluno”, que conforme a sua etimologia no *latim*, significa “*desprovido de luz*”, trazendo uma conotação pejorativa e preconceituosa. Assim cabe-nos elucidar cada vez mais o sentido dos termos na tentativa de superar as concepções da uma abordagem tradicional<sup>28</sup>, uma vez que esta pesquisa se propõe a não compartilhar com a indiferença. Esta preocupação se faz, pelo fato de que utilizamos a terminologia no seu dia-a-dia como uma expressão dada e natural, deixando de percebê-la em sua determinação conceitual. Neste sentido, também será utilizada a expressão afro-descendente para referência dos estudantes entrevistados, em função do alcance que esta terminologia denota, no sentido de pertencimento histórico e cultural.

Os nomes utilizados para identificação dos sujeitos colaboradores constam de suas próprias identidades, que foram devidamente autorizadas, conforme Termo de Compromisso Livre e Esclarecido no Anexo 3. Tínhamos por objetivo fotografar os estudantes para compor a imagem que serviria de pano de fundo do presente trabalho, porém pela falta de recursos financeiro e tecnológico a figura<sup>29</sup> utilizada simboliza os estudantes em estudo.

---

<sup>28</sup> Ver Mizukami, M.G.N. Ensino: Abordagens do Processo – São Paulo: EPU, 1986. Nesta concepção o adulto é considerado um homem acabado, enquanto que o jovem estudante ainda está em processo de atualização. O ensino é centrado no professor que é o responsável pela transmissão do conteúdo programático. O homem é considerado como inserido num mundo que irá conhecer através de informações que lhe serão fornecidas como um receptor passivo. O mundo é externo ao indivíduo e sua realidade será transmitida pelo processo de educação escolar, ou por outras instituições como a família e a sociedade. Os programas exprimem os níveis culturais a serem adquiridos na trajetória da educação formal. Essa posição implica supor que as experiências e aquisições das gerações adultas são condições de sobrevivências das gerações mais novas, visando a perpetuação da sociedade e cultura vigente. A inteligência é atribuída em caráter cumulativo de conhecimento e a educação é tida como transmissão do conhecimento e, essa transmissão é restrita a escola.

<sup>29</sup> A imagem com os rostos de jovens afro-descendentes que serve de pano de fundo deste estudo foi extraída do Blog Newyorkibe, cujo endereço é: <http://newyorkibe.blogspot.com>



### 1.3.1 A ABORDAGEM QUANTITATIVA

O método quantitativo foi utilizado neste estudo com o propósito de elaborar um panorama estatístico organizacional das turmas que compreenderam o Ensino Médio do Centro Educacional Municipal Araucária, no segundo semestre de 2007 e, principalmente, de traçar o perfil dos estudantes que foram entrevistados, tendo como premissa a autodeclaração étnica.

O presente estudo também realizou a enquête e o mapeamento dos dados com a Escola Básica Municipal Professor Altino Corsino da Silva Flores e as informações obtidas serão cuidadosamente guardadas para uma possibilidade de estudos futuros.

A técnica utilizada para o levantamento dos dados quantitativos compreendeu a aplicação de uma enquête. Segundo MEKSENAS (2002):

A enquête é o método quantitativo em pesquisa empírica que lida com um grande número de informantes, com objetivos definidos a respeito da informação/opinião que se quer obter dos sujeitos entrevistados ou como instrumento preliminar da exploração temática a ser trabalhada posteriormente – com uma parcela selecionada do total dos sujeitos investigados e, desse modo, utilizando os métodos qualitativos. (MEKSENAS, 2002, p.133).

A aplicação da enquête junto ao CEMA foi realizada no dia 14 de agosto de 2007, contemplando todo o Ensino Médio, totalizando a participação de 119 estudantes. O nível de representatividade da amostra no Centro Educacional Municipal Araucária (CEMA) foi de 78% (setenta e oito por cento) em referência ao número oficial deste período que constava de 152 estudantes matriculados, compondo um dado que confere relevância estatística a presente pesquisa. O questionário estruturado<sup>30</sup>, utilizado para a aplicação da enquête compreendeu a utilização de variáveis<sup>31</sup> para delinear os aspectos apresentados pelos entrevistados constando: série; sexo; data de nascimento; localidade de origem; estado civil;

---

<sup>30</sup> Segundo MEKSENAS (2002, p. 133), a enquête “lida com questionários estruturados, dirigidos ou padronizados, isto é, antes de qualquer contato com o universo de sujeitos a serem entrevistados, o pesquisador elabora um conjunto de perguntas cujas respostas podem ser mensuradas, quantificadas”.

<sup>31</sup> As Variáveis “são as características que podem ser observadas (ou medidas) em cada elemento da população, sob as mesmas condições”. (BARBETTA, 1994, p. 21).

posição na família; autodeclaração (étnica); ano de interrupção na educação escolar / motivo; ano de ingresso na EJA / motivo; experiência de ter professoras/professores afro-descendentes no processo educacional e, experiência com algum tipo de discriminação racial na escola. A aplicação do questionário nas três séries do Ensino Médio, também nos permitiu obter um panorama estatístico desta etapa formativa no espaço escolar pesquisado.

Chegamos à escola por volta das 18h00min horas e fomos recebidas pela Diretora Geral. Conversamos sobre a pesquisa, indagamos se o quadro docente estava completo para aquela noite e, em seguida nos dirigimos até a sala para apresentação junto aos professores e professoras. Tínhamos como propósito saber em quais turmas e horários estariam ministrando suas disciplinas. Num clima de descontração, tomavam café e conversavam sobre um assunto que foi automaticamente interrompido com a nossa chegada. A recepção foi unanimemente calorosa e ficaram particularmente interessados por saber que a escola na qual trabalham participaria de um processo de pesquisa para a Universidade Federal de Santa Catarina.

O ambiente escolar estava agitado, adequado para um início de período, mas algo mais estava acontecendo que precisava ser identificado. Conversas no ouvido, olhares comprometedores, enfim, um enigma a ser desvendado até o término das aulas. O sinal foi acionado às 18h30min, mas aguardamos até às 18h45min, em função da carência temporal permitida pelo período noturno que atende estudantes-trabalhadores. Dirigimo-nos para a sala da 1ª série com a Diretora, que fez uma rápida apresentação. Em seguida fizemos uma auto-apresentação, expusemos os objetivos que nos traziam e ressaltamos a importância da colaboração de todos para o seguimento do trabalho. Realizamos juntamente com a turma a leitura do questionário (para dirimir possíveis dúvidas) e no momento seguinte os estudantes começaram a respondê-lo. Esse ritual que compreendeu apresentação, exposição e leitura do questionário foi seguido para as três turmas.

Aplicado o questionário na população alvo da escola, nos dirigimos à sala dos professores para agradecer a hospitalidade e finalmente ficamos sabendo o que deixava o ambiente da escola diferente naquela noite. Estudantes e professores estavam organizando uma festa surpresa para o aniversário da Diretora que

aconteceria na noite seguinte. Foi-nos feito um convite carinhoso para participar, mas infelizmente/felizmente já havíamos agendado horário com a Escola Básica Municipal Professor Altino Corsino da Silva Flores. Agradecemos imensamente o convite e nos retiramos. (Diário de Campo).

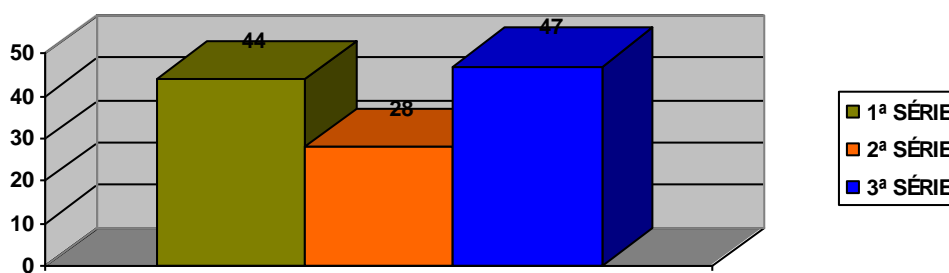
Os dados do questionário receberam tratamento estatístico e qualitativo em sua categorização. As apresentações gráficas, segundo BARBETTA (1994, p.69) fornecem em geral, uma visualização mais sugestiva do que as tabelas, constituindo numa forma alternativa de distribuição de freqüências<sup>32</sup>.

POPULAÇÃO ALVO<sup>33</sup> = 119 ESTUDANTES

### PRIMEIRA VARIÁVEL - SÉRIE

1ª SÉRIE	2ª SÉRIE	3ª SÉRIE
44 (37%)	28 (23%)	47 (40%)

**GRÁFICO 1**



- 1) Quanto a variável **SÉRIE**, 37% da população cursa a 1ª série, 23% a 2ª série e 40% a 3ª série. Observamos que o maior número de estudantes frequenta a 3ª série, vindo na seqüência a 1ª série e por último a 2ª série.

<sup>32</sup> A Distribuição de Freqüências compreende a “organização dos dados de acordo com as ocorrências dos diferentes resultados observados”. (BARBETTA, 1994, p.66)

<sup>33</sup> A População Alvo refere-se ao “conjunto de elementos que queremos abranger em nosso estudo. São os elementos para os quais desejamos que as conclusões oriundas da pesquisa sejam válidas”. (BARBETTA, 1994, p. 19)

## SEGUNDA VARIÁVEL - SEXO

Feminino  
67 (56%)

Masculino  
52 (44%)

SÉXO/ETNIA	AFRO-DESCENDENTES	PARDOS	MESTIÇOS	MORENOS	INDÍGENAS	BRANCOS	N.D.
<b>FEM</b>	06 (9%)	08 (12%)	01 (2%)	06 (9%)	02 (3%)	43 (63%)	01 (2%)
<b>MAS</b>	05 (10%)	03 (5%)	00	12 (23%)	01 (2%)	25 (48%)	06 (12%)

**GRÁFICO 2**



- 2) Quanto a variável **SEXO** 56% da população é feminina e desta, 9% são afro-descendentes, 12% são pardas, 2% são mestiças, 9% são morenas, 3% são indígenas, 63% são brancas, e 2% não declararam. Quanto à população masculina, que representa 44% do total, 10% dos homens são afro-descendentes, 5% são pardos, 23% são morenos, 48% são brancos, 2% indígenas e 12% não declararam. O número de mulheres no ensino médio é superior ao número de homens.

## TERCEIRA VARIÁVEL – FAIXA ETÁRIA

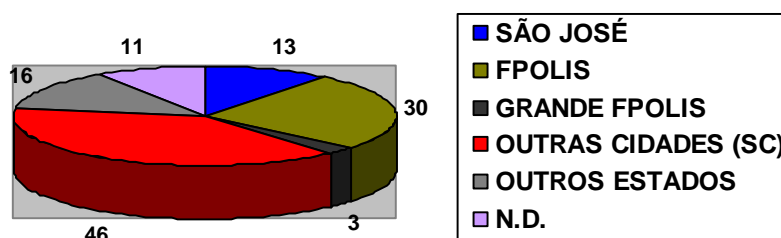
TURMAS/MEDIDAS	TOTAL IDADE	MÉDIA
<b>1ª SÉRIE (44)</b>	1068	24
<b>2ª SÉRIE (28)</b>	787	28
<b>3ª SÉRIE (47)</b>	1141	24
<b>GERAL (119)</b>	2996	<b>25</b>

- 3) Quanto a variável **FAIXA ETÁRIA**, a média<sup>34</sup> etária da população é de 25 anos, caracterizando o público alvo como uma população jovem<sup>35</sup>.

### QUARTA VARÍVEL – NATURALIDADE

SÃO JOSÉ	FPOLIS	GRANDE FPOLIS	OUTRAS CIDADES (SC)	OUTROS ESTADOS	N.D.
13 (11%)	30 (25%)	03 (3%)	46 (39%)	16 (13%)	11 (9%)

**GRÁFICO 3**



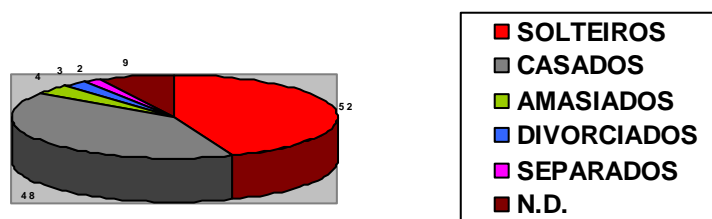
- 4) Quanto a variável **NATURALIDADE**, 11% da população é de São José, 25% de Florianópolis, 3% da Grande Florianópolis, 39% de outras cidades catarinenses, 13% de outros estados e 9% não declararam. Neste gráfico é possível verificar que o Bairro Serraria é sede da imigração de estudantes de outras cidades de Santa Catarina e também de outros estados.

### QUINTA VARÍVEL – ESTADO CIVIL

SOLTEIROS	CASADOS	AMASIADOS	DIVORCIADOS	SEPARADOS	N.D.
52 (44%)	48 (40%)	05 (4%)	03 (3%)	02 (2%)	09 (7%)

<sup>34</sup> A Média é uma medida “de tendência central (utilizada para estabelecer o valor em torno do qual os dados se distribuem) entre a soma dos valores observados e a frequência total (o número total de observações). Utilizada para descrever resumidamente uma distribuição de frequência”. (PAIXÃO, 2007, p. 68).

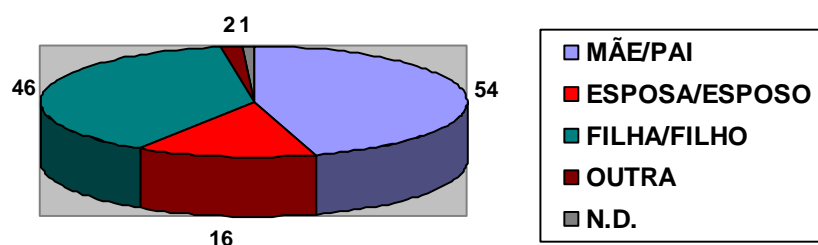
<sup>35</sup> Sobre a temática juventude na EJA, ver o trabalho Carmen Teresinha Brunel do Nascimento: “Jovens cada vez mais jovens na Educação de Jovens e Adultos”.

**GRAFICO 4**

- 5) Quanto a variável **ESTADO CIVIL**, 44% da população é solteira, 40% casada, 4% amasiada, 3 % divorciada. 2% separada e 7% não declararam.

### SEXTA VARIÁVEL – POSIÇÃO NA FAMÍLIA

MÃE/PAI	ESPOSA/ESPOSO	FILHA/FILHO	OUTRA	N.D.
54 (45%)	16 (14%)	46 (38%)	02 (2%)	01 (1%)

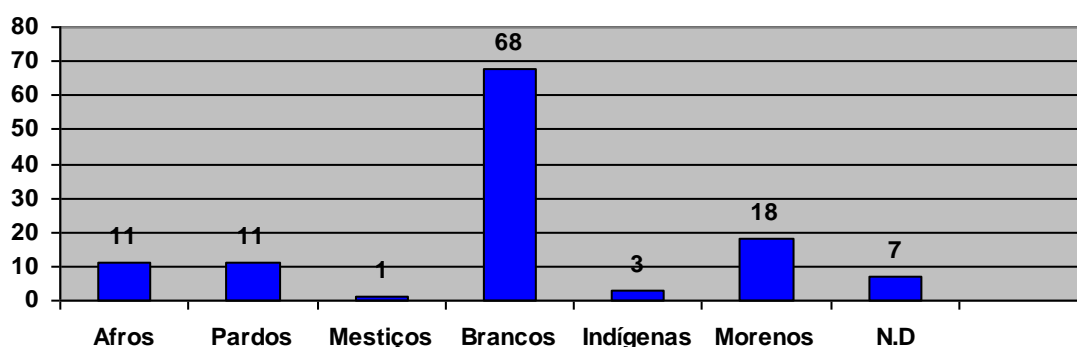
**GRÁFICO 5**

- 6) Quanto a **POSIÇÃO NA FAMÍLIA**, temos 45% são mães e pais, 14% esposas e esposos, 38% são filhas e filhos, 2% possui outras posições (como sobrinhas/os, netas/os) e 1% não declarou.

## SÉTIMA VARIÁVEL – AUTODECLARAÇÃO ÉTNICA

SÉRIE/ETNIA	AFRO-DESCENDENTES	PARDOS	MESTIÇOS	BRANCOS	INDÍGENAS	MORENOS	N.D.
1ª SÉRIE	05	02	00	23	01	11	03
2ª SÉRIE	05	00	01	14	01	03	04
3ª SÉRIE	01	09	00	31	01	04	00
<b>TOTAL</b>	11 (10%)	11 (10%)	01 (1%)	68 (57%)	03 (2%)	18 (15%)	07(5%)

**GRÁFICO 6**

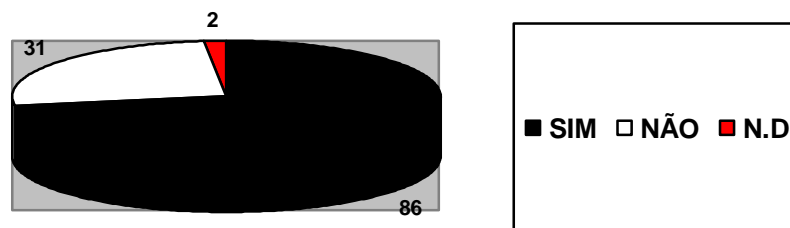


6) Quanto a variável AUTODECLARAÇÃO ÉTNICA, o ensino médio do Centro Educacional Municipal Araucária possui 10% da população afro-descendente, 10% são pardos, 1% são mestiços, 15% morenos, 2% indígena, 57% da população branca e 5% não se autodeclararam. Estes dados que confirmam a representatividade da população branca no CEMA sustentando a previsão apresentada no projeto de pesquisa. Diante das classificações decorrentes da autodeclaração dos estudantes, podemos verificar os resultados provenientes da construção história de São José em função do processo de mestiçagem conforme apresentado no Capítulo II, item 2.2, e também da visão democrática que se quer do brasileiro, como possibilidade de transição para o branqueamento. Ao analisarmos as classificações utilizadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) nos Censos Demográficos observamos que a classificação “afro-descendente” é empregada como “pretos”, o que nos leva a perceber a inadequação das categorias utilizadas pelo referido instituto, que trazem na sua aplicabilidade um forte aditivo pejorativo e preconceituoso. Ainda com base nos dados apresentados, os estudantes que se autodeclararam "pardos, mestiços e mulatos" excetuando os indígenas, não são brancos. Esta constatação reforça a pertinência deste estudo.

### OITAVA VARIÁVEL – EXPERIÊNCIA COM PROFESSORAS OU PROFESSORES AFRO-DESCENDENTES

SIM	NÃO	N.D.
86 (72%)	31 (26%)	02 (2%)

**GRÁFICO 7**

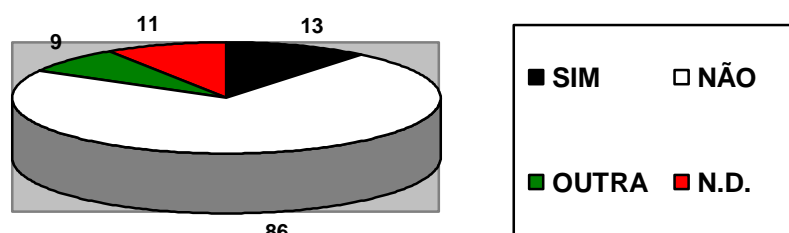


- 7) Quanto a **EXPERIÊNCIA COM PROFESSORAS/ES AFRO-DESCENDENTES NO PROCESSO EDUCACIONAL**, temos 72% da população que declaram já ter passado pela experiência, 26% não tiveram e 2% não declararam.

### NONA VARIÁVEL – EXPERIÊNCIA DE DISCRIMINAÇÃO ÉTNICA NA ESCOLA

SIM	NÃO	OUTRA	N.D.
13 (11%)	86 (73%)	09 (8%)	11 (8%)

**GRÁFICO 8**



- 8) Quanto a **EXPERIÊNCIA DE ALGUM TIPO DE DISCRIMINAÇÃO ÉTNICA NA ESCOLA**, 73% não sofreram discriminação, 11% já sofreram, 8% sofreram outros tipos de discriminação (por ter a pele clara demais, pelo quadro de obesidade, por pertencerem a certos seguimentos religiosos) e 8% não declararam.



### 1.3.2 A ABORDAGEM QUALITATIVA

A construção deste subitem teve como fontes bibliográficas as obras de Maria Cecília de Souza Minayo (1993 / 2007) e Paulo Meksenas (2002).

A opção pela abordagem qualitativa como complemento da abordagem quantitativa deu-se, em conformidade com MINAYO (1993, p. 10) pela potencialidade de trabalhar com o universo do significado e da intencionalidade como inerentes *aos atos, às relações, e às estruturas sociais*, que não podem ser revelados em números e indicadores estatísticos.

MEKSENAS (2002, p.135) assevera que no segundo momento da pesquisa, o tratamento do tema passa a ser aprofundado com a seleção de um pequeno grupo de informantes destacado do universo de pessoas que responderam a enquê. Para esse pequeno grupo, o pesquisador utiliza um método qualitativo.

A técnica empregada para o auxílio da análise qualitativa das representações sociais dos estudantes afro-descendentes sobre os saberes transmitidos, na relação entre a esfera do prescrito e o âmbito do vivido, centra-se em entrevistas consubstanciadas pela descrição dos documentos educacionais.

As entrevistas, segundo MINAYO (1993), nos oportunizam ampliar o leque de interrogações sobre o social, no mundo das relações, representações e intencionalidades.

O que torna a entrevista instrumento privilegiado de coleta de informações é a possibilidade de a fala ser reveladora de condições estruturais, de sistemas de valores, normas e símbolos (sendo ela mesma um deles) e ao mesmo tempo ter a magia de transmitir, através de um porta-voz, as representações de grupos determinados, em condições históricas, sócio-econômicas e culturais específicas. (MINAYO, 1993, p.109-110).

Os sujeitos participantes desta segunda etapa da pesquisa são os estudantes que no processo da aplicação da enquê se autodeclararam afro-descendentes, conforme o quadro apresentado na Sétima Variável – Autodeclaração Étnica correspondente ao Gráfico 6 da enquê.

Os entrevistados possuem faixa etária que varia de 18 a 40 anos, perfazendo uma média etária de aproximadamente 29 anos, o que caracteriza a

população alvo como jovem, conforme apresentado na análise da amostra estatística, Terceira Variável: Faixa Etária. Todos os estudantes entrevistados já concluíram o Ensino Médio.

Nossa meta consistia em entrevistar os 11 estudantes que compõem o Gráfico 6 da enquête. Contudo no período que compreendeu a realização das mesmas e até mesmo em buscas posteriores, um estudante, segundo informações e registro no seu próprio questionário, estava na EJA por determinação judicial e, antes mesmo do início do período das entrevistas, perdeu o contato com a instituição. Três dos dez estudantes mudaram seus endereços residenciais e mesmo em novos contatos, preferiram não participar desta etapa da investigação. Assim, atendendo a Resolução nº 196/96 do Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH) que pressupõe o direito de autodeterminação, possibilitando autonomia aos sujeitos envolvidos a decisão de participar ou não do estudo no momento em que lhes fosse conveniente, respeitamos a declinação de participação dos referidos estudantes.

Desta forma, as entrevistas contaram com a participação de 07 estudantes, resultando num nível de representatividade de 70% (setenta por cento) em relação ao total de entrevistados, dos quais 04 são mulheres e 03 homens, conforme o quadro abaixo:

ESTUDANTES	IDADE	NATURALIDADE	ESTADO CIVIL	POSIÇÃO NA FAMÍLIA	SÉRIE
CARLOS H. LOPES RODRIGUES	28	BELO HORIZONTE (MG)	CASADO	PAI	1ª
JANETE S. ARAÚJO	38	BARRAÇÃO (PR)	SOLTEIRA	MÃE	1ª
MARIANA DE S. REZENDE	18	FLORIANÓPOLIS (SC)	SOLTEIRA	FILHA	1ª
ERLI TEREZINHA DAVID GARCIA	27	BIGUAÇU (SC)	CASADA	MÃE	1ª
JOVINO DE OLIVEIRA	40	SÃO JOSÉ (SC)	CASADO	PAI	2ª
CLAUDIOMIR DA ROSA	27	B. JD DA SERRA (PR)	CASADO	ESPOSO	3ª
ANDRESA SILVA	23	FLORIANÓPOLIS (SC)	SOLTEIRA	FILHA	2ª

**Quadro 1:** Apresentação dos Estudantes Entrevistados

Os dados apresentados neste quadro mostram que 57,15% dos entrevistados são do sexo feminino e 42,85% do sexo masculino, refletindo a predominância do gênero feminino no Ensino Médio do Centro Educacional Municipal Araucária, confirmando os dados apresentados na Segunda Variável: Sexo, Gráfico 2 da enquête. Revelam também que 57,15% têm de 23 a 28 anos, justificando o perfil jovem dos estudantes nesta etapa formativa, na modalidade de ensino. 57,15% são naturais de São José, Florianópolis e Biguaçu que compreendem municípios da Grande Florianópolis e 42,85% são naturais de outros estados, confirmando a forte migração desta área do município de São José – Santa Catarina.

Os momentos que antecederam meus encontros com os estudantes, foram marcados por muita expectativa. Ficamos imaginando como os estudantes seriam fisicamente, seus olhares, seus movimentos, suas reflexões e representações do corte étnico sobre os saberes escolares.

As entrevistas foram aplicadas, no segundo semestre de 2008. Agendadas previamente, duas das sete aconteceram na unidade escolar, quatro nas residências dos estudantes e, uma no local de trabalho de um deles. Os contextos que envolveram as realizações das entrevistas caracterizaram-se, por momentos de muita tensão e exigiram nossa atenção redobrada na aplicação.

O espaço da unidade escolar, cedido para as entrevistas foi a Biblioteca, despertando muito a curiosidade, principalmente por parte de alguns professores, que entravam justamente naqueles momentos para realizar algum tipo de pesquisa. Após as entrevistas, a responsável pela biblioteca foi indagada, se aquele movimento dos docentes era comum e ela informou que eles quase não apareciam naquele espaço. Foi afirmado também que quando necessitam de algum material, os professores e professoras solicitam que os estudantes venham buscá-los. Disse ela: *“esse movimento é para saber o que está acontecendo na entrevista professora”*. Esta atitude deixou os estudantes tensos e nervosos na hora de suas respostas.

As entrevistas realizadas nas residências dos estudantes foram marcadas por um outro tipo de tensão. O fato de estarmos nos territórios próprios delas e deles proporcionou-nos um maior alcance nas respostas, estendidas para elementos que diziam respeito às suas vidas pessoais, relacionamentos com as

famílias e lembranças do passado, particularizando a infância e a escola. Estas rememorações envolveram movimentos, expressões e sentimentos dos entrevistados de maneira intensa, provocando os meus próprios sentimentos e movimentos que, mesmo em constante prática do exercício do distanciamento, de alguma forma, se manifestaram ali.

Com relação à descrição dos documentos educacionais, focada especificamente nas diretrizes que envolvem a Disciplina de História, LIMA E FONSECA (2003), em seu artigo intitulado “História da Educação e História Cultural” informa que:

Não fazemos bons trabalhos na área sem respeitar a empiria contra a qual lutamos; e todos já nos deparamos com a dificuldade de recolher fontes impressas e arquivísticas, geralmente lacunares e residuais. [...] documentos para a educação precisam ser tomados, portanto, na sua ampla acepção: escritos, ilustrados, transmitidos pelas imagens, pelo som ou de qualquer outra forma. (LIMA E FONSECA, 2003, p.58)

A autora destaca a importância das fontes documentais para os processos de pesquisa em educação e, especificamente para este estudo, a proposição da autora caracteriza-se como fundamental, uma vez que as representações dos estudantes serão percebidas na relação com a esfera do prescrito, apreendida nos documentos educacionais.



## *CAPÍTULO II*

### *A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A ESFERA DO PRESCRITO*

*“Fitar à volta significa buscar e localizar um ponto de concentração diante da multiplicidade de paisagens que se nos apresentam. Olhar é, portanto, mirar. Destacamos uma parte da totalidade da qual uma paisagem é composta e a elegemos o centro da nossa atenção. Isso posto, o olhar se volta à observação das outras partes que a compõem, das suas formas, cores, detalhes e, ainda, da relação da parte eleita com as outras que compõem a paisagem”.*

*PAULO MEKSENAS*



Este capítulo organiza-se no propósito de delinear panoramicamente a trajetória da Educação de Jovens e Adultos desde sua constituição em nível nacional até sua chegada no município de São José – Santa Catarina. Evidenciamos o lacônico cenário de sua constituição como política educacional e o embasamento legislativo de sua consolidação. Estas referências, enquanto panorâmicas do contexto federativo, justificam-se pelo entendimento de consubstanciar a leitura do contexto local em referência ao nacional.

Imediatamente, delineamos o registro da modalidade de ensino no município e, no campo empírico propriamente dito, com o objetivo de buscar a articulação das ações em nível macro e microsocial, numa perspectiva relacional entre o externo das políticas públicas e da instituição mantenedora da EJA, com o interno da unidade escolar pesquisada. Como referendado no subitem 1.2.3 do Referencial Teórico, a concepção de Pierre Bourdieu salienta a necessidade de aplicarmos em nossas reflexões, o modo de pensar relacional, ao espaço social dos produtores: o micro e o macrossocial em que as construções são produzidas e realizadas.

Neste capítulo, também nos centramos na descrição das diretrizes, das concepções e dos saberes escolares trazidos nos documentos educacionais referendados nesta pesquisa, relacionados à Disciplina de História, com o propósito de trazer os dados necessários para a observação da relação entre o prescrito e o vivido nas representações dos estudantes afro-descendentes apresentadas no Capítulo III.

ARROYO (2007), em seu artigo intitulado “*Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e responsabilidade pública*”, afirma que a Educação de Jovens e Adultos vive, na atualidade, um momento propício para sua reconfiguração. Com esta premissa, apresenta algumas *fronteiras de ação necessárias* para este movimento, dentre as quais para os fins deste estudo, destacam-se duas, a saber: *fronteiras da superação e fronteiras da negação*.

A primeira fronteira, associa-se a superação de sua especificidade, que ainda encontra-se associada a visão de constituir-se tão somente como uma política de continuidade na escolarização. Nesta perspectiva, os jovens e os adultos são vistos somente na ótica das carências escolares, que não tiveram acesso à escola, na

infância ou adolescência, ou dela foram excluídos, ou dela se evadiram. Logo, se o direito à educação ultrapassar a oferta da segunda oportunidade de escolarização, estaremos construindo um olhar que os reconheça como jovens e adultos em *percursos sociais onde se revelam os limites e possibilidades de ser reconhecidos como sujeitos dos direitos humanos*. Assim, entender o protagonismo destes estudantes, numa perspectiva de reconhecer as múltiplas lacunas que a sociedade os condena, significa ampliar o leque de percepção para as trajetórias perversas de exclusão e, o quão marginalizados os jovens e adultos chegam na Educação de Jovens e Adultos. Com esse olhar, a EJA adquire uma nova dimensão, que está relacionada na abrangência das políticas públicas.

A visibilidade com que a juventude emerge nas últimas décadas e seu protagonismo não vêm apenas das lacunas escolares, das trajetórias escolares truncadas, mas vêm das múltiplas lacunas a que a sociedade os condena. [...] Urge ver mais do que alunos ou ex-alunos em trajetórias escolares. Vê-los jovens-adultos em suas trajetórias humanas. Superar a dificuldade de reconhecer que, além de alunos ou jovens evadidos ou excluídos da escola, antes do que portadores de trajetórias escolares truncadas, eles e elas carregam trajetórias perversas de exclusão social, vivenciam trajetórias de negação dos direitos mais básicos à vida, ao afeto, à alimentação, à moradia, ao trabalho e à sobrevivência. Negação do direito a ser jovem. As trajetórias escolares truncadas se tornam mais perversas porque se misturam com essas trajetórias humanas. Se reforçam mutuamente. A EJA como política pública adquire uma nova configuração quando equacionada na abrangência das políticas públicas. (ARROYO, 2007, p. 24)

A segunda fronteira referendada pelo do autor, ou a fronteira da negação, implica em assumir que a negatividade envolvida na formação das identidades individuais, está associada às histórias coletivas de indeferimentos, nas quais os direitos foram negados historicamente.

Os jovens-adultos populares não são acidentados ocasionais que, gratuitamente, abandonaram a escola. Esses jovens e adultos repetem histórias longas de negação de direitos. Histórias coletivas. As mesmas de seus pais, avós, de sua raça, gênero, etnia e classe social. (ARROYO, 2007, p. 30)

Esta fronteira aponta para uma configuração da Educação de Jovens e Adultos, como campo de direitos e de deveres, colocando em cheque a responsabilidade pública do Estado no sentido dos recursos destinados às diferentes faixas etárias da educação.

O FUNDEF<sup>36</sup> – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério segundo ARROYO (2007, p. 27), destinava-se ao Ensino Fundamental apenas para as idades de 7 a 14 anos, deixando de fora “*o direito da infância, dos jovens-adultos, da formação profissional dos trabalhadores, da educação de portadores de necessidades especiais*”. Contudo vale salientar que esta fronteira, ao menos no campo legislativo, foi superada na substituição do FUNDEF pelo do FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica, estabelecido pela Ementa Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006. O FUNDEB começou a vigorar a partir de janeiro de 2007, ano de publicação desta obra em estudo, levando-nos a crer na indisponibilidade de um tempo hábil para realização e reflexão sobre sua implantação. Não obstante, vale registrar que o FUNDEB destina recursos para a Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, e para a Educação de Jovens e Adultos, com duração prevista para 14 anos, ou seja, até o ano de 2020.

A necessidade de apresentar essas considerações em torno da reflexão de ARROYO (2007) se fez por sua importância na relação entre direitos e deveres em um outro patamar, mas que também incidem no processo da Educação de Jovens e Adultos, principalmente quando pensada numa perspectiva étnico/racial.

---

<sup>36</sup> O FUNDEF no Brasil foi implantado pela Ementa Constitucional nº 14 de 1996, mas só começou a vigorar em 1998 com um prazo de duração para 10 anos, tendo expirado em 2006. Antes da criação deste fundo, as receitas públicas eram destinadas a educação em geral. A proposta desse Fundo era definir uma parcela que atendesse especificamente ao Ensino Fundamental (1ª a 8ª série) por meio de uma redistribuição de recursos provenientes de impostos aplicados pelos municípios e estados. Disponível em <http://pt.wikipedia.org/wiki/FUNDEF>, consultado em 10/12/2008.



## 2.1 CONTEXTO HISTÓRICO E LEGISLATIVO

O panorâmico contexto em âmbito nacional da Educação de Jovens e Adultos, formula-se sob as orientações dos trabalhos de DI PIERRO (2001) “Visões da EJA no Brasil” e de RIBEIRO (1997) “Educação de Jovens e Adultos: Proposta Curricular para o 1º Segmento do Ensino Fundamental”, a partir década de 40.

ANO	CAMPANHA DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS
1942	Criação do Fundo Nacional de Ensino Primário
1947	Criação do Fundo Nacional de Serviço de Educação de Adultos e Criação da Campanha de Educação de Adultos capitaneada por Lourenço Filho
1952	Campanha de Educação Rural
1960	Educação Popular e a Democratização do Ensino
1961	A Educação de Jovens e Adultos é oferecida para o curso ginasial contando com a Teoria da Libertação de Paulo Freire; Movimento de Educação de Base (MEB); Movimento de Cultura Popular do Recife; Criação dos Centros Populares de Cultura da União Nacional dos Estudantes (UNE).
1964	Programa Nacional de Alfabetização de Adultos do Ministério da Educação pela iniciativa de Paulo Freire
1965	Expansão das Cruzadas da Ação Básica Cristã (ABC).
1967	Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL).
1969	Início de uma campanha massiva de alfabetização.
1971	Programa de Educação Integrada (PEI).
1973	Programa de Profissionalização. A década de 70 também foi marcada pelo surgimento de movimentos populares e sindicatos para reforçar a idéia e a prática de uma educação popular e autônoma.
1980 1985	Instituição do III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto. A educação é entendida como direito fundamental para o exercício da cidadania.
1985	Criação da Fundação Educar.

**Quadro 2:** Histórico da Educação de Jovens e Adultos Nacional

**Fonte:** DI PIERRO (2001)

Os estudos realizados por RIBEIRO (1997) informam que na pauta das políticas educacionais, com o término da ditadura Vargas em 1945, o território brasileiro passou a viver com a ebulição das políticas de redemocratização.

Após a 2ª Guerra, órgãos internacionais como a Organizações das Nações Unidas (ONU), começaram a fazer um alerta para a urgência de um processo de integração entre as massas, com vistas à democratização objetivando aumentar as bases eleitorais e de produção para sustentação do governo central.

Em 1947, com a Campanha de Educação de Adultos (CEA), coordenada nos primeiros anos por Lourenço Filho<sup>37</sup>, a educação de adultos define sua identidade por representar um movimento em nível nacional, sustentando a reflexão em torno do analfabetismo no Brasil.

Segundo RIBEIRO (1997), esta campanha reunia no bojo de sua constituição, a conformação de um campo teórico metodológico para a discussão sobre o analfabetismo e a educação de adultos<sup>38</sup>.

Nesse momento, o analfabetismo era concebido como causa e não como efeito da situação econômica, social e cultural do país. Essa concepção legitimava a visão do adulto analfabeto como incapaz e marginal, identificado psicologicamente e socialmente com a criança. (RIBEIRO, 1997, p.20)

No final da década de 50, críticas à CEA denunciavam fragilidades em relação ao caráter superficial do aprendizado, apontando inadequação do método utilizado para a população em processo de aprendizagem. Desta forma, surgia no

---

<sup>37</sup> Manuel Bergstrom Lourenço Filho foi um educador brasileiro conhecido, sobretudo por sua participação no Movimento dos Pioneiros da Escola Nova. Foi duramente criticado por ter colaborado com o Estado Novo de Getúlio Vargas. Sua obra nos revela diversas facetas do intelectual educador, extremamente ativo e preocupado com a escola em seu contexto social e nas atividades de sala de aula. Ver bibliografia [http://pt.wikipedia.org/wiki/Lourenco\\_Filho](http://pt.wikipedia.org/wiki/Lourenco_Filho).

<sup>38</sup> A metodologia aplicada para as escolas do país orientava o ensino pelo método silábico. As lições partiam de palavras-chave selecionadas e organizadas segundo suas características fonéticas. A função dessas palavras era remeter aos padrões silábicos, como o foco do estudo. As sílabas deveriam ser memorizadas e remontadas para formar outras palavras. As primeiras lições também continham pequenas frases montadas com as mesmas sílabas. Nas lições finais, as frases compunham pequenos textos com orientações sobre preservação da saúde, técnicas simples de trabalho e mensagens de moral e civismo. (RIBEIRO, 1997, p.21-22).

cenário nacional, a pedagogia de Paulo Freire<sup>39</sup>, que além de representar inovação para a proposta de alfabetização, passou a ser referência para os principais e futuros programas, inclusive de educação popular, envolvendo estudantes, intelectuais e católicos no Brasil no início dos anos 60.

Aponta RIBEIRO (1997), que esses programas foram empreendidos por intelectuais, estudantes e católicos engajados numa ação política junto aos grupos populares. As novas diretrizes foram desenvolvidas e aplicadas por educadores do Movimento de Educação de Base (MEB) ligado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), dos Centros de Cultura Popular (CPC's) organizadores da União Nacional dos Estudantes (UNE) dos movimentos de cultura popular. No novo referencial pedagógico o analfabetismo, que antes era apontado como causa da pobreza e de marginalização, passou a ser interpretado como efeito da situação de pobreza gerada pela estrutura social. Ou seja, a pedagogia vigente passou a basear-se num novo entendimento, da relação entre a problemática educacional e a social.

Para SILVA (2002), o reconhecido método Paulo Freire, ao reconhecer os estudantes como homens e mulheres produtivos e constituídos de uma cultura, critica a escola tradicional, ressaltando que nesta o currículo está sintetizado na *educação bancária*<sup>40</sup>. Como nova proposta, Freire desenvolve por intermédio do conceito de *educação problematizadora*<sup>41</sup>, uma concepção que possa se constituir numa alternativa à antiga concepção. Nesta nova perspectiva, todos os sujeitos estão ativamente envolvidos no ato de conhecimento, no qual a própria experiência dos estudantes torna-se fonte primária de busca dos “*temas significativos*” ou “*temas geradores*” que nortearam a construção do conteúdo programático do currículo na

---

<sup>39</sup> Paulo Reglus Neves Freire, destacou-se por seu trabalho na área da educação popular, voltada tanto para a escolarização como para a formação da consciência. É considerado um dos pensadores mais notáveis na história da pedagogia mundial, tendo influenciado o movimento chamado Pedagogia Crítica. Ver bibliografia [http://pt.wikipedia.org/wiki/Paulo\\_Freire](http://pt.wikipedia.org/wiki/Paulo_Freire).

<sup>40</sup> “A educação bancária expressa uma visão epistemológica que concebe o conhecimento como sendo constituído de informações e de fatos a serem simplesmente transferidos do professor para o aluno. O conhecimento se confunde com um ato de depósito bancário. Nessa concepção, o conhecimento é algo que existe fora e independentemente das pessoas envolvidas no ato pedagógico. Na educação bancária da educação, o educador exerce sempre um papel ativo, enquanto o educando está ligado a uma recepção passiva”. (SILVA, 2002, p.58-59).

<sup>41</sup> “Na base da educação problematizadora, está uma compreensão radicalmente diferente do que significa conhecer. Aqui a perspectiva de Freire é claramente fenomenológica. Para ele, conhecimento é sempre conhecimento de alguma coisa. Isso significa que não existe uma separação entre o ato de conhecer e aquilo que se conhece. Utilizando o conceito fenomenológico de “intenção”, o conhecimento para Freire é sempre “intencionado”, isto é, está sempre dirigido para alguma coisa”. (SILVA, 2002, p.59).

educação de adultos. A dinâmica dos conteúdos programáticos para Freire, na ótica de SILVA (2002, p.61), não estava no sentido de “*uma doação ou imposição*”, mas sim na *devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou em forma desestruturada*.

Para RIBEIRO (1997), em 1964, com o chamado golpe militar, os governos passaram a validar somente os programas assistencialistas e conservadores. A alfabetização e a educação popular, depois de um processo de multiplicação, foram vistas como uma ameaça à ordem e seus promotores foram penalizados. Em 1967, objetivando assumir o controle da situação, o governo lança o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL).

A década de 80 foi marcada pela emergência dos movimentos sociais e o início da abertura política. E nesse movimento em 1985 o MOBRAL, foi extinto sendo estabelecida a Fundação Educar. Em 1988 é instituída a Constituição da República Federativa do Brasil.

São fontes utilizadas, para a organização do contexto legislativo, neste estudo, em âmbito internacional o Documento da V Confinteia, 1997, em nível nacional a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, a LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, o Parecer do CNE/CEB - Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica nº 11/2000 e Parecer 05/97 e no plano estadual a Lei Complementar 170/98 e o Parecer 64/98.

A Constituição da República Federativa do Brasil, datada de 1988, estabelece que “*a educação é direito de todos e dever do Estado e da família [...]*”. Neste sentido, CURY (2000), ao discutir a educação como um desafio na ordem jurídica, afirma que a constituição de um País é a forma mais bem elaborada de se declarar um direito, porque ela está articulada aos conceitos que este País tem como referência:

Declarar direitos é um recurso político-pedagógico que expressa um modo de conceber as relações sociais dentro de um país. É também um instrumento voltado à memória individual ou coletiva a fim de lembrar ou relembrar quem esqueceu de tomar ciência dos direitos. (CURY, 2000, p.567).

O autor conceitua o termo direito como derivado do verbo latino *dirigere* que significa dirigir, ordenar. Diante desta complexa reflexão, num breve espaço para um diálogo com o campo jurídico, inferimos que uma lei representativa de uma constituição federativa, exprime o reconhecimento materializado daquilo que nós – sujeitos de direitos – deveríamos ter. Essa mesma lei, no âmbito do executivo, deveria minimamente nos respaldar para o seu exercício com maior frequência no curso de nossas histórias.

No âmbito das sociedades, o direito é um conjunto de normas existentes dentro de uma dada ordem jurídica. Essas regras podem significar a existência de um poder pelo qual as pessoas ou os grupos fazem ou deixam de fazer algo em vista de um determinado fim. Quando essa norma se transforma em lei, o direito implica, ao mesmo tempo, o reconhecimento de uma prerrogativa e de um limite cuja transgressão implica uma pena. O direito se viu enriquecido com outras significações dentre as quais a de um acesso a uma proteção contra uma ameaça ou a de um usufruto de uma prerrogativa indispensável para um indivíduo ou uma coletividade. (CURY, 2000, p.567)

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, seguindo a provisão pública de ensino fundamental obrigatório e gratuito, aos que não tiveram acesso a educação em tempo regular, Título VIII – Da Ordem Social, Capítulo III – Da Educação, da Cultura e do Desporto, Seção I – Da Educação, regulamenta que:

**Art. 205.** A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

**Art. 208.** O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I – Ensino Fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

II - Progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;

VI – Oferta de ensino noturno regular, adequado as condições do educando; (BRASIL, 1988)

O Parecer 05/97<sup>42</sup> do Conselho Nacional de Educação incorpora as terminologias "Educação de Jovens e Adultos" e "Ensino Supletivo", ganhando expressão nacional, definindo os *limites de idade fixados para que jovens e adultos se submetam a exames supletivos, define as competências dos sistemas de ensino e explicita as possibilidades de certificação.*

Com a implantação da Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN 9394/96, fica consagrado o princípio da gestão democrática do sistema de ensino.

**Art. 37.** A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 1º. Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º. O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

**Art. 38.** Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:  
I - no nível de conclusão do ensino fundamental para os maiores de quinze anos de idade;  
II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos de idade.

§ 2º. Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames. (BRASIL, 1996)

Observamos nos artigos acima uma contradição da legislação no que tange o aspecto do pertencimento dos estudantes, na medida em que declara o atendimento de quem não teve a oportunidade de acesso aos estudos e, ao mesmo tempo, evidencia que estes mesmos estudantes estão aprendendo em idade imprópria.

---

<sup>42</sup> Fonte de pesquisa: Site do Ministério da Educação [www.mec.org.br](http://www.mec.org.br)

Em seguida, no Parecer CNE/CEB 11/2000 do Conselho Nacional de Educação CNE/Câmara da Educação Básica – CEB, Resolução nº 1, de 05 de julho de 2000, segundo o Ministério da Educação e Cultura, são estabelecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Estas destacam a educação de jovens e adultos, como modalidade de ensino da educação básica, que deve considerar os perfis dos estudantes e as faixas etárias, na proposição de um modelo pedagógico próprio, com base nos princípios de equidade.

**Parágrafo único:** Como modalidade destas etapas da Educação Básica, a identidade própria da Educação de Jovens e Adultos considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio, de modo a assegurar:

**I** - quanto à equidade, a distribuição específica dos componentes curriculares a fim de propiciar um patamar igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades face ao direito à educação;

**II** - quanto à diferença, a identificação e o reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens e dos adultos em seu processo formativo, da valorização do mérito de cada qual e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores;

**III** - quanto à proporcionalidade, a disposição e alocação adequadas dos componentes curriculares face às necessidades próprias da Educação de Jovens e Adultos com espaços e tempos nos quais as práticas pedagógicas assegurem aos seus estudantes identidade formativa comum aos demais participantes da escolarização básica”. (BRASIL, 2000)

Neste parecer, as Diretrizes Curriculares Nacionais preconizam a esta modalidade de ensino, funções que são de sua responsabilidade, quais sejam: a função reparadora, a função equalizadora e a função permanente ou qualificadora.

A Função Reparadora não se restringe somente ao acesso no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade. É também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano. Desta negação, evidente na história brasileira, resulta uma perda: o acesso a um bem real, social e simbolicamente importante. Logo não devemos confundir a noção de reparação com a de suprimento. O ponto de chegada

desta função está ancorado na igualdade perante a lei, convertendo-se em um novo ponto de partida para a igualdade de oportunidade.

A Função Equalizadora determina-se a dar cobertura a trabalhadores e a outros segmentos sociais (dona de casa, migrantes, aposentados e encarcerados) na retomada do direito ao sistema educacional do qual tiveram uma interrupção.

A Função Permanente ou Qualificadora propicia a todos a atualização de conhecimentos por toda existência, tendo como base o caráter incompleto do ser humano. Sua caracterização é o apelo para a educação permanente e criação de uma sociedade educada para o desenvolvimento e adequação à solidariedade, à igualdade e à diversidade.

Em nível internacional, destaca-se a V Conferência Internacional sobre Educação de Jovens e Adultos – CONFINTEA, realizada na cidade de Hamburgo (Alemanha), em julho de 1997. Este evento está na seqüência de Conferências Mundiais de Educação de Adultos (Elsinore / Dinamarca 1949), seguida de Montreal (1960), Tóquio (1972) e Paris (1985). Outro marco importante é a Recomendação da UNESCO sobre o Desenvolvimento da Educação de Adultos, em 1976, que destacou o papel vital da educação de adultos *como fazendo parte da educação e aprendizagem durante toda a vida*. (CONFINTEA, 1997). Na perspectiva da Educação de Adultos, o conceito de educação adotado na V Conferência compreendeu:

O conjunto de processos de aprendizagem formal ou não, graças ao qual as pessoas consideradas adultas pela sociedade a que pertencem desenvolvem as suas capacidades enriquecem os seus conhecimentos e melhoram as suas qualificações técnicas ou profissionais ou as reorientam de modo a satisfazerem as suas próprias necessidades e as da sociedade. A educação de adultos compreende a educação formal e a educação permanente de educação não formal e toda a gama de oportunidades de educação informal e ocasional existentes numa sociedade educativa multicultural, em que são reconhecidas as abordagens teóricas e baseadas na prática. (UNESCO, 1997).

A Conferência de Hamburgo V CONFINTEA (1997) intitulou-se “Aprender em Idade Adulta: uma chave para o século XXI” e, com base nas



recomendações internacionais, a educação de jovens e adultos constitui-se, dentre outros, dos seguintes princípios:

- 1) A inserção num modelo educacional renovador e de qualidade, orientando para a formação de cidadãos democráticos, sujeitos de sua ação, valendo-se de educadores que tenham formação permanente como respaldo de qualidade de sua atuação;
- 2) Um currículo variado, que respeite a diversidade de etnias, de manifestações regionais e da cultura popular, cujo conhecimento seja conhecido como uma construção social fundada na interação entre a teoria e prática e o processo de ensino e aprendizagem como uma relação de ampliação de saberes;
- 3) A abordagem de conteúdos básicos, disponibilizando os bens sócio-culturais acumulados pela humanidade;
- 4) O respeito aos conhecimentos construídos pelos jovens e adultos em sua vida cotidiana. (UNESCO, 1997).

No Estado de Santa Catarina, o Conselho Estadual de Educação autoriza, por intermédio da Lei Complementar nº 170, de 07 de agosto de 1998, a organização do Sistema Estadual de Educação, que dispõe sobre a Educação de Jovens e Adultos, no Capítulo VI, com as seguintes finalidades.

**Art. 44** - A educação de jovens e adultos, gratuita na rede pública, será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

**Art. 45** - O Poder Público estadual poderá celebrar convênios com empresas e órgãos públicos com a finalidade de disponibilizar aparelhagem e demais condições para recepção de programas de tele-educação no local de trabalho, e proporcionar professores qualificados para acompanhar e avaliar os educandos.

**Art. 46** - O Poder Público estadual manterá cursos e exames supletivos em todo o território catarinense, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando jovens e adultos ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1º Os exames previstos neste artigo serão realizados:

I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;

II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

§ 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames a serem regulamentados pelo Poder Público.

**Art. 47** - O acesso e a permanência de jovens e adultos na escola ou em instituições próprias será permanentemente motivada e estimulada pelo Poder Público, mediante ações integradas e complementares à educação regular e formal. (SANTA CATARINA, 1998)

Imediatamente, a Resolução nº 64/98, de 22 de setembro de 1998, na gestão do então Governador Paulo Afonso Vieira (PMDB), normatiza o estabelecimento das diretrizes visando à criação, autorização e ao credenciamento de cursos e exames para a Educação de Jovens e Adultos no Sistema Educacional Estadual de Educação, com os seguintes objetivos.

**Art. 1º** A Educação de Jovens e Adultos, proporcionada em estabelecimentos de ensino mantidos pelo Poder Público e pela iniciativa privada, tem por objetivos:

I. a continuidade de estudos para aqueles que não tiveram acesso à escola ou continuidade de estudos do Ensino Fundamental ou Médio, na idade própria; e,  
II. o nivelamento de estudos ao Ensino Fundamental e Médio.

**Art. 2º** A Educação de Jovens e Adultos será realizada mediante cursos e exames supletivos no nível do Ensino Fundamental e Médio e será organizada em estabelecimentos de ensino vinculados ao Sistema Estadual de Educação, em obediência às disposições desta Resolução. (SANTA CATARINA, 1998)

## 2.2 A EJA NA CONJUNTURA MUNICIPAL DE SÃO JOSÉ

São fontes utilizadas para a organização deste item, na esfera municipal de São José – Santa Catarina, a Resolução 004/99, a Lei Ordinária 3.472/99, a Lei Ordinária 3.360/99) e a Lei Ordinária 3.849/2002.

O município de São José, Santa Catarina, localiza-se na região metropolitana de Florianópolis. FARIAS (2006, p.27) informa que a municipalidade josefense apresenta como um dos aspectos geográficos o limite ao sul com a cidade de Palhoça, ao norte com os municípios de Biguaçu e Florianópolis, a oeste com São Pedro de Alcântara e a leste com as águas da baía sul da Ilha de Santa Catarina. São José caracteriza-se como o quarto município mais antigo do estado catarinense, colonizado em 26 de outubro de 1750.



Mapa 1: Divisão Distrital do Município de São José  
Fonte: [www.pmsj.sc.gov.br](http://www.pmsj.sc.gov.br)

Em sua divisão territorial<sup>43</sup>, o município de São José, como nos mostra o mapa, está constituído de 3 (três) Distritos, organizados da seguinte forma:

DISTRITO SEDE	DISTRITO CENTRO HISTÓRICO	DISTRITO CENTRO BARREIROS
Bairro Campinas	Área Rural Norte	Bairro Serraria
Bairro Kobrasol	Bairro Colônia Santana	Bairro Areias
	Bairro Forquilhas	Bairro Real Parque
	Bairro Potecas	Bairro Pedregal
	Bairro Forquinhos	Bairro Ipiranga
	Bairro Bosque das Mansões	Bairro Jardim Santiago
	Área Rural Sul	Bairro Jd Cidade Florianópolis
	Bairro Sertão do Maruim	Bairro Bela Vista
	Bairro Forquilhaes	Bairro Nossa Sra <sup>a</sup> do Rosário
	Bairro São Luiz	Bairro Barreiros
	Bairro Roçado	
	Bairro Flor de Nápolis	
	Bairro Praia Comprida	
	Bairro Picadas do Sul	
	Bairro Centro	
	Distrito Industrial	
	Bairro Fazenda Santo Antonio	
	Bairro Ponta de Baixo	

Quadro 3: Divisão Territorial do Município de São José

Fonte: [www.pmsj.sc.org.br](http://www.pmsj.sc.org.br)

Segundo o autor, na formação populacional do município de São José encontra-se a tríade étnica composta por açorianos (os colonizadores), alemães e afro-descendentes. FARIAS (2007, p.106) destaca que os afro-descendentes foram introduzidos na composição populacional do município, em virtude do processo escravocrata, como mão-de-obra desde o início da colonização. Provenientes de

<sup>43</sup> Informações disponíveis no [www.pmsj.sc.gov.br](http://www.pmsj.sc.gov.br)

diversas regiões da África, portavam línguas e culturas diferentes entre si. Entre os grupos<sup>44</sup> africanos, o autor destaca Guiné, Mina, Muçamba, Marimbeiro, Angola e Rebelo.

FARIAS (2007) salienta que o número de escravos no município de São José no ano de 1840 atingiu um percentual significativo. Do total de 10.419 habitantes, 2.225 eram escravos afro-descendentes, perfazendo 21,3% da população. Desta relação entre açorianos e afro-descendentes resultaram novas classificações étnicas.

A população negra era constituída de homens solteiros – 1.315; mulheres solteiras – 909; homens casados – 36; mulheres casadas – 34; homens viúvos – 1 e mulheres viúvas – 2. Ao longo dos anos, negros e brancos mantiveram relações sexuais, livres ou a força, que resultaram na constituição dos mulatos ou pardos. (FARIAS, 2006, p.106)

Deste processo de miscigenação, o autor aponta que já em 1866, aos dados referentes à população afro-descendente escrava no município, foi incorporada uma nova variável para a classificação, referente à “qualidade ou cor”. Com efeito, sua análise passa a ter os seguintes dados neste ano:

Analisando a população por sexo, qualidade ou cor e condição social do município de São José, em 1866 consta-se que os mulatos (pardos) somavam 1076 indivíduos, representando 5,2% da população. Os negros (pretos) eram 2319 indivíduos, constituindo-se em 11% da população. Assim em 1866 a participação das etnias africanas na população josefense era de 16,2% (FARIAS, 2006, p.106).

Assim, São José possui em sua constituição populacional uma forte presença afro-descendente, reafirmando o reconhecimento de uma representativa expressão de pertencimento étnico, histórico, social, bem como a essência dos seus elementos culturais.

A cultura negra em São José se faz presente na alimentação (feijoada), na religião (candomblé, umbanda), nos folguedos populares (cacumbi), na música (samba, pagode), nos instrumentos de percussão (tambor, atabaque, berimbau), nas lendas (saci-pererê), na literatura (Simbolismo de Cruz e Souza). (FARIAS, 2006, p.107)

---

<sup>44</sup> O autor salienta que “os negros na qualidade de escravos não usavam sobrenome próprio, sendo conhecidos pelo prenome, pela nação africana de origem, quando vindos da África, e pelo nome do proprietário. Exemplo: Antonio, escravo Guiné, de Major Thomaz José da Costa, faleceu no dia 17 de dezembro de 1837, de idade 55 anos”. (FARIAS, 2006, p.106)

Neste sentido, a identidade afro-descendente na essência da cultura de base açoriana no município de São José representa um fio condutor de uma gama de saberes para apropriação no Sistema Municipal de Educação.

O campo educacional do município de São José teve sua origem no ano de 1999, com a criação do Conselho Municipal de Educação – COMESJ, constituindo-se como o órgão responsável pelos encaminhamentos legais sob a Lei Ordinária nº 3.360/99 de 26 de agosto de 1999.

**Art. 1º** - Fica instituído o Conselho Municipal de Educação, Órgão de deliberação coletiva, com Jurisdição em todo o Município, vinculado à Secretaria da Educação e Cultura do Município de São José.

**Art. 2º** - O Conselho Municipal de Educação terá por objetivo propor a formulação, mudanças e inovações da Política Educacional do Município de São José, visando o aprimoramento do Sistema Municipal de Ensino.

**Art. 3º** - O Conselho Municipal de Educação, Órgão normativo-jurisdicional, fiscalizador, consultivo e de assessoramento superior, terá por finalidade compatibilizar a política educacional do Município de São José, em consonância com as diretrizes traçadas pelas Constituições: Federal/Estadual, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a Lei Orgânica do Município de São José.  
(SÃO JOSÉ, 1999)

Em 09 de dezembro do mesmo ano, o COMESJ regulamenta por meio da Resolução nº 004/99, as diretrizes para a criação, autorização e credenciamento de cursos e exames visando a organização da Educação de Jovens e Adultos no Sistema Municipal de Educação.

**Art.1º** - A Educação de Jovens e Adultos proporcionada em estabelecimentos de ensino mantidos pelo Poder Público, tem por objetivo:

- I. A continuidade de estudos para aqueles que não tiveram acesso à escola ou continuidade de estudos do Ensino Fundamental ou Médio, na idade própria e,
- II. O nivelamento de estudos ao Ensino Fundamental e Médio.

**Art. 2º** - A Educação de Jovens e Adultos será realizada mediante cursos e exames supletivos no nível do Ensino Fundamental e Médio e será organizada em estabelecimentos de ensino vinculados ao Sistema Municipal de Educação, em obediência às disposições desta Resolução.

**Art. 3º** - Na organização dos cursos e exames supletivos, atendidos os mínimos da base nacional comum, os estabelecimentos de ensino terão como referência:

I. Os princípios, a filosofia e as diretrizes que norteiam a educação nacional;

II. As diretrizes curriculares do Ensino Fundamental e Médio emanadas do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB) (SÃO JOSÉ, 1999)

No Capítulo II - Da Organização dos Cursos Supletivos, a presente Resolução faz a seguinte referência ao Ensino Médio.

**Art. 4º** - A organização de cursos supletivos, com avaliação no processo e com frequência obrigatória e que se destinam a conclusão do Ensino Fundamental e/ou Médio, terão, respectivamente, a duração:

II. No Ensino Médio, a carga horária mínima de 800 (oitocentas) horas de efetivo trabalho escolar.

Parágrafo único: A jornada escolar diária não poderá ultrapassar a 04 (quatro) horas de trabalho escolar efetivo, para o cômputo do total de curso.

**Art.5º** - O ingresso em cursos supletivos destinados à Educação de Jovens e Adultos, no nível do Ensino Fundamental e do Médio, está condicionado:

I. A idade mínima de 18 (dezoito) anos completos, para o ingresso no Ensino Médio e desde que comprove a conclusão do Ensino Fundamental.

**Art. 7º** - A aprovação de qualquer aluno dos cursos supletivos do Ensino Fundamental e do Médio, com frequência obrigatória e avaliação no processo está condicionada a frequência mínima de 75% (setenta e cinco por cento) do cômputo global da carga horária do respectivo curso.

Parágrafo único: A fixação do início e término dos cursos supletivos do Ensino Fundamental e Médio, para o ano ou períodos letivos, em que forem desenvolvidos, fica a critério das instituições educacionais, sem vínculo obrigatório ao ano civil. (SÃO JOSÉ, 1999)

Quanto à organização dos currículos fica estabelecido que:

Art. 14 – Os estabelecimentos de ensino na organização dos seus currículos e correspondentes grades curriculares observarão os mínimos estabelecidos pelo Conselho Nacional de Educação. (SÃO JOSÉ, 1999).

Na sequência do processo legislativo da Educação de São José, em 27 de dezembro do mesmo ano, cria-se o Sistema Municipal de Educação pela Lei Ordinária nº 3.472/99.

**Art. 1º** - Esta Lei cria o Sistema Municipal de Educação de São José, obedecendo os princípios constitucionais da República Federativa do Brasil da Constituição do Estado de Santa Catarina, da Lei Orgânica Municipal e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, estabelecendo as diretrizes para educação do Município de São José em, colaboração com os outros sistemas.

**Art. 2º** - A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais, nas organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais, políticas e religiosas.

**Parágrafo Único** - A educação escolar é um processo de interação entre ensino e aprendizagem, envolvendo a construção, a transmissão e a aquisição de conhecimentos sistematizados para o desenvolvimento das habilidades necessárias à inserção do cidadão no mundo do trabalho, bem como para a convivência social crítica e transformadora.

**Art. 3º** - A educação do Município de São José, promovida e inspirada nos ideais de igualdade, da liberdade e da solidariedade humana, do bem estar social e da democracia, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, compreendido em seus processos de humanização, aprendizagem e desenvolvimento, sempre em relação com a natureza, com os outros homens e consigo mesmo, seu preparo para o exercício da cidadania, sua qualificação para o trabalho e atenderá à formação humanista, cultural, técnica e científica da população. (SÃO JOSÉ, 1999)

Esta legislação, por sua vez, no Título III – Dos Níveis e Modalidades de Educação e Ensino: Disposições Gerais, no Capítulo V, dispõe sobre a Educação de Jovens e Adultos.

**Art. 27** – A Educação de Jovens e Adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental na idade própria.

**Art. 28** – A Secretaria Municipal de Educação e Cultura desenvolverá uma política de divulgação para o ingresso no Ensino de Jovens e Adultos.

**Art. 29** – As turmas serão formadas após avaliação pela coordenadoria de Educação de Jovens e Adultos, nas unidades escolares municipais e estaduais, nas empresas interessadas ou em lugares sugeridos pelas comunidades.

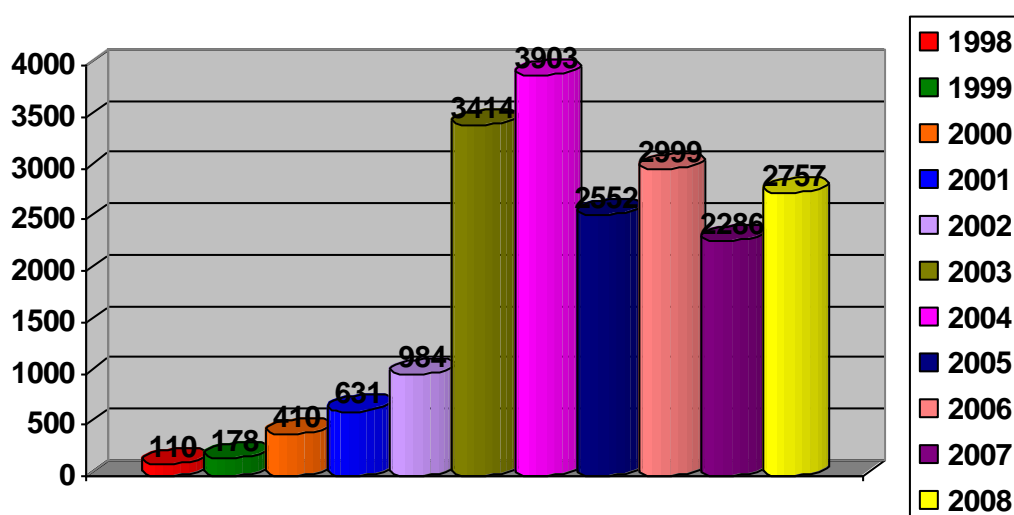
**Art. 30** – A idade mínima para o ingresso na Educação de Jovens e Adultos será de 15 anos. (SÃO JOSÉ, 1999)



Segundo a Secretaria Municipal da Educação, a modalidade Educação de Jovens e Adultos foi implementada nas escolas municipais, inicialmente, com o objetivo de atender os jovens e adultos, trabalhadoras e trabalhadores, sob o sistema de supletivo, vindos de camadas populares, que não tiveram a oportunidade de seguir a educação formal em tempo regular. Paulatinamente instalada, suas atividades tiveram início por intermédio de um convênio entre a Prefeitura Municipal e o Governo Federal.

Segundo a Proposta Curricular Municipal, no ano de 1998, com a reestruturação do Setor Pedagógico da Secretaria da Educação, a Educação de Jovens e Adultos iniciou-se como um “Projeto”. Primeiramente, as séries oferecidas para a população josefense atingiram a Alfabetização de Adultos correspondendo às Séries Iniciais (1ª à 4ª séries). Com o término deste período, fez-se imprescindível a partir de 1999, a oferta da continuidade também para o Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries). O Ensino Médio do município principiou-se no ano de 2000, também de forma gradativa, nas unidades que apresentavam uma demanda do ensino fundamental.

Do período de 1998 a 2008, o presente estudo apresenta a seguinte estatística da Educação de Jovens e Adultos do município de São José, que compreende a Alfabetização até o Ensino Médio.



**GRÁFICO 9: Estatística da Educação de Jovens e Adultos de São José de 1998 à 2008**

**Fontes:** 1.) De 1998 à 2004 – Desde Alfabetização até o Ensino Médio

Fonte: Secretaria Municipal de Educação e Cultura de São José;

2.) De 2005 à 2008 – Somente Ensino Fundamental e Médio

Fonte: Site INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais  
Anísio Teixeira.

O sistema de ensino na EJA é presencial e segue o mesmo encaminhamento do Ensino Regular, de forma reduzida, por ser semestral. No Ensino Fundamental e Médio são contempladas as mesmas disciplinas de um ensino regular. As aulas são ministradas em todas as unidades escolares municipais no período noturno.

Os professores que trabalham na EJA são selecionados por intermédio de um processo seletivo, contratados em caráter temporário (Admitido em Caráter Temporário - ACT), correspondente a um ano.

Em seu estudo que contempla a constituição da docência e formação dos professores e professoras, que participam da Educação de Jovens e Adultos de São José – Santa Catarina, LAFFIN (2000) descreve que nesta modalidade de ensino são realizados encontros de estudos e formação de professores para mediar entre os profissionais da EJA, o desenvolvimento da ação pedagógica.

Atualmente, a Educação de Jovens e Adultos de São José, está presente em 18 unidades<sup>45</sup> da rede pública municipal de ensino<sup>46</sup> e em uma empresa conveniada, atendendo estudantes com uma faixa etária que varia entre 15 e 80 anos, desde a Alfabetização até o Ensino Médio. Até o término do ano letivo de 2008, a EJA esteve presente em 18 unidades escolares, conforme o quadro abaixo.

---

<sup>45</sup> Além das 18 unidades escolares municipais que atendem a Educação de Jovens e Adultos, a Secretaria Municipal de Educação possui parceria com a empresa Macedo S/A, ministrando aulas aos funcionários em horários determinados pela empresa.

<sup>46</sup> A rede pública de ensino municipal de São José – Santa Catarina também conta com a presença de 19 CEI's – Centros de Educação Infantil.

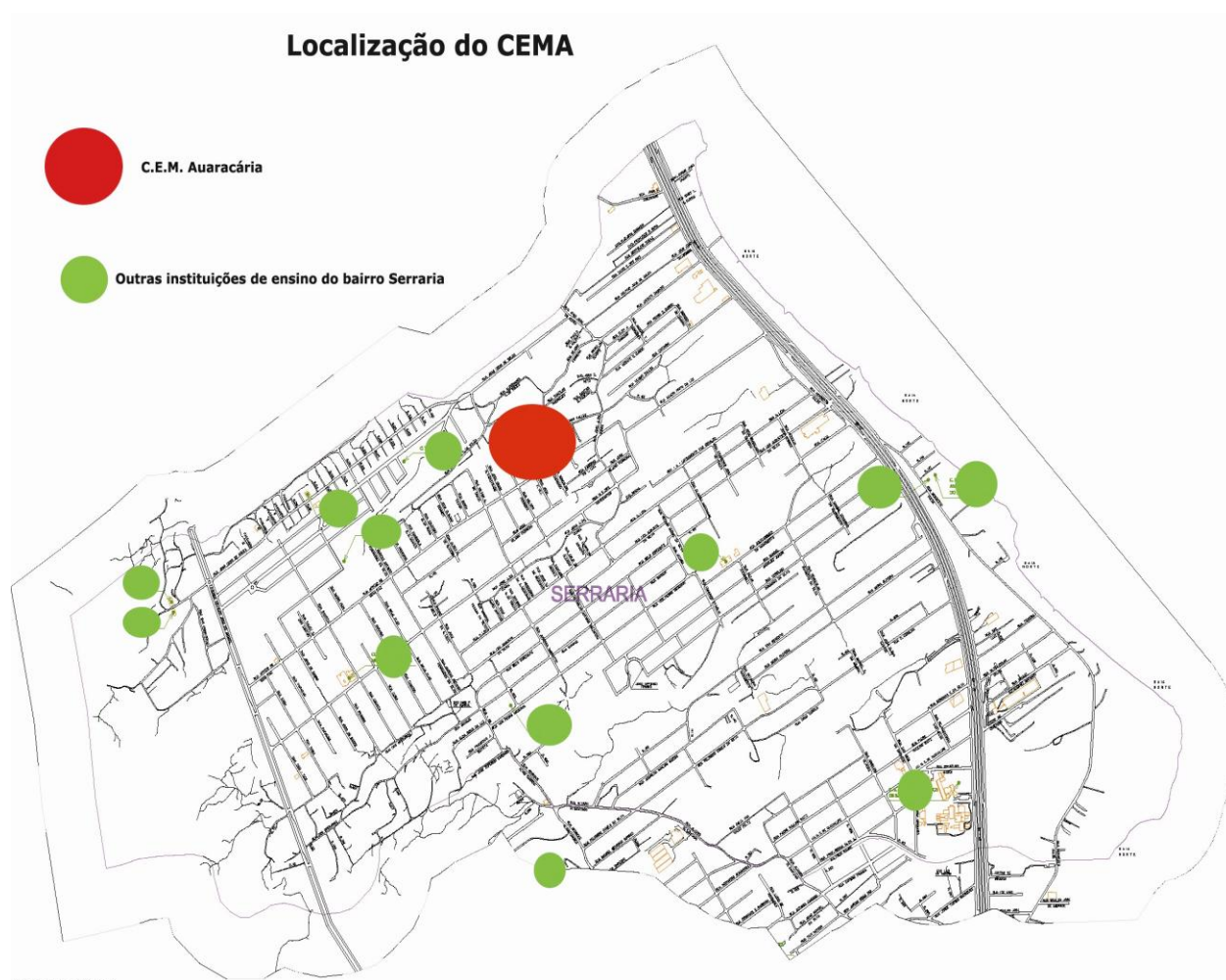
## UNIDADES ESCOLARES – EJA / 2008

ITEM	UNIDADE ESCOLAR	NÍVEIS DE ENSINO	TURMAS ENSINO MÉDIO
01	<b>CENTRO EDUCACIONAL MUNICIPAL ARAUCÁRIA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alfabetização</li> <li>• Ensino Fundamental 5ª a 8ª</li> <li>• Ensino Médio</li> </ul>	<b>03 = 1ª Série, 2ª Série, 3ª Série</b>
02	C.E.M. ANTONIO FRANCISCO MACHADO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alfabetização</li> <li>• Ensino Fundamental 5ª a 8ª</li> <li>• Ensino Médio</li> </ul>	06 = (2) 1ª Série, (2) 2ª Série e (2) 3ª Série
03	C.E.M. INTERATIVO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alfabetização</li> <li>• Ensino Fundamental 6ª</li> <li>• Ensino Médio</li> </ul>	06 = (2) 1ª Série, (2) 2ª Série e (2) 3ª Série
04	C.E.M. GOV. VILSON KLEINUBING	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ensino Fundamental 5ª a 8ª</li> <li>• Ensino Médio</li> </ul>	03 = 1ª Série, 2ª Série, 3ª Série
05	C.E.M. JARDIM SOLEMAR	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ensino Fundamental 5ª, 7ª e 8ª</li> <li>• Ensino Médio</li> </ul>	03 = 1ª Série, 2ª Série, 3ª Série
06	C.E.M. LUAR	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ensino Fundamental 5ª a 8ª</li> <li>• Ensino Médio</li> </ul>	04 = (2) 1ª Série, 2ª Série, 3ª Série
07	C.E.M. MARIA HORTÊNCIA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ensino Fundamental 8ª</li> <li>• Ensino Médio</li> </ul>	02 = 2ª Série e 3ª Série
08	C.E.M. Mª IRACEMA MARTINS DE ANDRADE	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ensino Fundamental 5ª a 8ª</li> <li>• Ensino Médio</li> </ul>	07 = (3) 1ª Série, (2) 2ª Série, (2) 3ª Série
09	C.E.M. MARIA LUIZA DE MELO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alfabetização</li> <li>• Ensino Fundamental 5ª a 8ª</li> <li>• Ensino Médio</li> </ul>	08 = (3) 1ª Série, (2) 2ª Série, (3) 3ª Série
10	C.E.M. MORAR BEM	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alfabetização</li> <li>• Ensino Fundamental 5ª e 6ª</li> </ul>	
11	COLÉGIO MARISTA MUNICIPAL DE SÃO JOSÉ	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alfabetização</li> <li>• Ensino Fundamental 5ª a 8ª</li> <li>• Ensino Médio</li> </ul>	1 = 1ª Série
12	C.E.M. RENASCER	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alfabetização</li> <li>• Ensino Fundamental 5ª a 8ª</li> <li>• Ensino Médio</li> </ul>	03 = 1ª Série, 2ª Série, 3ª Série
13	C.E.M. SANTA ANA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ensino Fundamental 5ª, 6ª e 7ª</li> </ul>	
14	C.E.M. SANTA TEREZINHA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alfabetização</li> <li>• Ensino Fundamental 5ª, 6ª e 7ª</li> </ul>	
15	C.C. SANTOS DUMONT	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alfabetização</li> </ul>	
16	ESCOLA BÁSICA MUNICIPAL PROFESSOR ALTINO CORSINO DA SILVA FLORES	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alfabetização</li> <li>• Ensino Fundamental 5ª, 7ª e 8ª</li> <li>• Ensino Médio</li> </ul>	03 = 1ª Série, 2ª Série, 3ª Série
17	E.B.M. VEREADORA ALBERTINA KRUMMEL MACIEL	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alfabetização</li> <li>• Ensino Fundamental 5ª a 8ª</li> <li>• Ensino Médio</li> </ul>	03 = 1ª Série, 2ª Série, 3ª Série
18	E.E.B. OSWALDO RODRIGUES CABRAL	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alfabetização</li> <li>• Ensino Fundamental 5ª a 8ª</li> <li>• Ensino Médio</li> </ul>	03 = 1ª Série, 2ª Série, 3ª Série
19	EMPRESA MACEDO S/A	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ensino Fundamental 7ª</li> </ul>	

Quadro 4: Unidades Escolares da EJA de São José. Fonte: SME

## 2.3 O CENTRO EDUCACIONAL MUNICIPAL ARAUCÁRIA

O Centro Educacional Municipal Araucária está localizado no Distrito Centro Barreiros – Bairro Serraria, Rua Alaésio Ildefonso da Rosa, s/nº - no município de São José – Santa Catarina.



Mapa 2: Localização do Centro Educacional Municipal Araucária (CEMA)

Fonte: [www.pmsj.sc.gov.br](http://www.pmsj.sc.gov.br)

Formatação: Alexandra Alencar

No mapa temos nos pontos em verde algumas unidades escolares localizadas no Bairro Serraria. O destaque em vermelho representa a localização do Centro Educacional Municipal Araucária - CEMA. Sua institucionalização foi regulamentada sob a Lei Ordinária nº 3.849, de 04 de agosto de 2002.

Art. 1º - Fica criado o estabelecimento de ensino, com sede na Rua Laércio da Rosa, s/n, Loteamento Araucária – Bairro Barreiros, no Município de São José, SC, com início de funcionamento em 2002.

Art. 2º - O estabelecimento de ensino de que trata a presente Lei terá como objetivo principal a oferta de vagas no Ensino Pré-Escolar, bem como no Ensino Fundamental de 1ª a 8ª séries, observando quanto ao seu funcionamento as diretrizes e normas emanadas da Secretaria Municipal da Educação e Cultura.

Art. 3º - O estabelecimento de ensino passará a denominar-se CENTRO EDUCACIONAL MUNICIPAL ARAUCÁRIA.

Art. 4º - Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

A unidade escolar constituiu-se com o objetivo de atender a comunidade do próprio bairro e também adjacências, uma vez que as escolas da região já não estavam conseguindo suprir a demanda local. Neste sentido, o CEMA atende estudantes jovens e adultos provenientes dos bairros Araucária, Jardim Zanelatto, Bom Viver, Morar Bem, entre outros, todos aglutinados no grande bairro Serraria.

A instituição recebeu este nome por estar localizada no Jardim Araucária, loteamento que apresentava três árvores de *Araucária Angustisolia*, popular Araucária<sup>47</sup>, vegetação atípica na região.

---

<sup>47</sup> “Araucaria é um gênero de árvores coníferas na família Araucariaceae. Existem 19 espécies no gênero, com distribuições altamente separadas na Nova Caledônia (onde treze espécies são endêmicas), Ilha Norfolk, sudeste da Austrália, Nova Guiné, Argentina, Chile, e sul e parte do sudeste do Brasil. As araucárias, inclusive o pinheiro-do-paraná (i.e. nome científico *Araucaria angustifolia*) são excelentes plantas a serem cultivadas como árvores orientais de bandeja ou pote, em estilo 'bonsai' oriental, conforme as antigas tradições da China e do Japão”. Disponível em [www.wikipedia.org/wiki/arauc](http://www.wikipedia.org/wiki/arauc).

As matrículas no CEMA começaram efetivamente no dia 22 de julho de 2002, com o início das atividades escolares em 05 de agosto daquele mesmo ano.

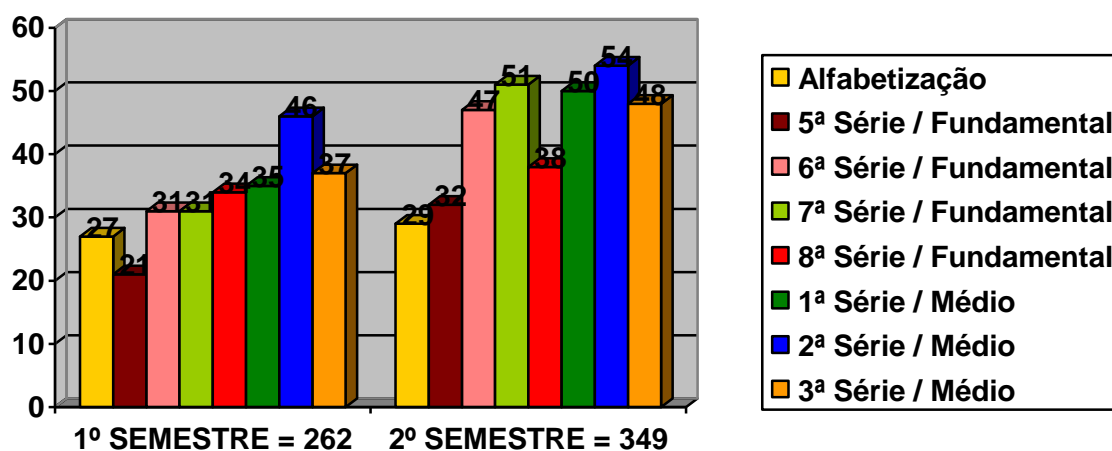
As inscrições atingiram um total de 432 estudantes do Ensino Fundamental I e II, com funcionamento nos períodos matutino e vespertino. A inauguração oficial ocorreu no dia 29 agosto de 2002. Até o encerramento do levantamento dos dados junto à unidade escolar (novembro/2008), o Centro Educacional Municipal Araucária não possuía PPP - Projeto Político Pedagógico.

A Educação de Jovens e Adultos no CEMA teve seu início no ano de 2002. A implementação das etapas educacionais deu-se de forma gradativa, iniciando com a Alfabetização, passando pelo Ensino Fundamental e chegando ao Ensino Médio.

O Ensino Médio foi implantado no ano de 2003. As aulas no ensino médio da EJA, correspondentes a Disciplina de História, são ministradas duas vezes por semana, com uma carga horária diária de 40 minutos, cada aula.

Em 2007, constavam no seu quadro de matrículas 611 alunos no período noturno, população geral da Educação de Jovens e Adultos distribuídas entre o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

No Ensino Médio, que referencia o contexto recorte da análise, até 14 de agosto de 2007 (2º semestre), conforme levantamento da enquête apresentado nesta pesquisa, o registro de 152 matrículas apresentam-se distribuídas da seguinte forma:



**GRÁFICO 10:** Estatística da Educação de Jovens e Adultos / 2007 CEMA  
**Fonte:** Centro Educacional Municipal Araucária

## 2.4 DIRETRIZES DOS SABERES NA ESFERA DO PRESCRITO

Este item propõe-se a descrever as diretrizes e concepções e relacionadas à Disciplina de História, trazidas nos documentos educacionais do município de São José, destacando a Educação de Jovens e Adultos para a análise das representações sobre os saberes escolares na relação entre a esfera do prescrito e o âmbito do vivido, proposto pela investigação.

Da Proposta Curricular da Rede Pública Municipal de Ensino de São José (2000), descrevemos as diretrizes do ensino na rede municipal e os encaminhamentos para a Educação de Jovens e Adultos. Do Caderno Pedagógico Municipal da Educação de Jovens e Adultos (2004) referenciamos o documento com foco específico na modalidade da Educação de Jovens e Adultos. Logo após, dos Planos de Aula da Disciplina de História do Centro Educacional Municipal Araucária (2006, 2007, 2008) evidenciamos a documentação particular da unidade escolar pesquisada.

Estabelecemos o currículo prescrito, enquanto instrumento de significação, como recurso expressivo para a confirmação das relações de poder e para a construção de uma identidade compatível a um projeto de nação. COSTA (2003), em seu artigo “Currículo e Política Cultural”, argumenta que

O currículo escolar é um lugar de circulação das narrativas, mas, sobretudo, é um lugar privilegiado dos processos de subjetivação dirigida, controlada. É em grande parte à escola que tem sido atribuída a competência para concretizar um projeto de indivíduo para um projeto de sociedade. (COSTA, 2003, p.51)

Esta proposição indica que a prescrição dos saberes escolares, transmite maneiras de perceber o mundo, dotando os estudantes de uma lógica de pertencimento. Nesta linha de raciocínio, não reconhecer a diversidade étnica que envolve a constituição da sociedade brasileira e, a composição da diversidade étnica do contexto escolar, significa reproduzir a constância do racismo na escola. Dito de outra forma acarreta, de um lado, aos estudantes afro-descendentes a auto-rejeição, o desenvolvimento da baixa-estima, ausência do reconhecimento positivo ao mesmo

tempo em que, de outro, estimulará no estudante não afro-descendente a solidificação de um sentimento irreal de superioridade.

Para MOREIRA e SILVA (1995, p.8), o currículo como uma forma institucionalizada de transmissão de conhecimento e cultura, é um influente instrumento que favorece suporte para a disseminação das idéias da classe dominante sobre o mundo social. Neste sentido, resgatando a eficácia do *Poder Simbólico* a que se refere Pierre Bourdieu, fruto da posição social ocupada no espaço social, reforça a característica do poder impregnada na visão de currículo, adotada pelos autores, que resulta nas relações sociais hierárquicas, nas os sujeitos ou grupos estão reprimidos ao anseio e ao arbítrio de outros.

Para SACRISTÁN (2000, p.101), o currículo não pode ser analisado fora do contexto no qual se configura, uma vez que é um objeto histórico e social que *cria em torno de si campos de ação diversos, nos quais múltiplos agentes e forças se expressam em sua configuração* e, nessa acepção, sua particularidade é um fator substancial dentro de um sistema educativo. Ao argumentar sobre o currículo prescrito, o autor destaca que ele regula-se a partir da instância político-administrativa como instrumento da política curricular concebida pelo governo federativo do país que a ordena.

“[...] a política curricular é toda aquela decisão ou condicionamento dos conteúdos e da prática do desenvolvimento do currículo a partir das instâncias de decisão política e administrativa, estabelecendo as regras do jogo do sistema curricular”. (SACRISTÁN, 2000, p.109).

Assim, o currículo prescrito passa a ser a própria definição do sistema educativo e atua como referência de ordenação, servindo como ponto de partida para os saberes ministrados e demais orientações relativas que organizam o sistema curricular.

Para SACRISTAN (2000, p.111), um *Currículo Prescrito como Cultura Comum* inscreve-se na concepção de unificar a educação nacional para um modelo de cultura imposta, objetivando criar um consenso democrático no sentido de estabelecer uma cultura homogênea a todos os estudantes. Esta característica, a



partir da realidade da EJA, configura-se, como um coadjuvante em franca ascensão ao protagonismo da reprodução das desigualdades étnico/raciais nos contextos escolares.

#### **2.4.1 – A PROPOSTA CURRICULAR DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO (2000)**

A proposta curricular municipal, intitulada Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de São José – Uma Primeira Síntese – caracteriza-se por sua peculiaridade de extremo alcance que contempla inúmeros fatores relacionados não somente a Educação de Jovens e Adultos, mas toda rede municipal de ensino. Ainda vigente no município de São José até o término deste estudo, sua elaboração data do ano de 2000. Este documento foi produzido na gestão do ex-prefeito Dário Elias Berger, que tinha como Secretário Municipal de Educação e Cultura, o senhor Fernando Melquíades Elias, ambos, neste período, filiados ao então Partido da Frente Liberal – PFL.

Os registros descritivos da Proposta Curricular do Município de São José caracterizam-se por circunscrições mais abrangentes devido ao alcance do referido documento em âmbito da educação municipal, não atingindo somente a Educação de Jovens e Adultos, mas também todas as instâncias educação municipal.

A metodologia utilizada pela educação do município, segundo este documento, inscreve-se como “histórico-crítica”:

Do ponto de vista da teoria pedagógica, fomos entendendo ao longo do processo de discussão que a PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA seria aquela, dentre as várias teorias que mais nos capacitaria entender o trabalho educativo no momento histórico em que vivemos tendo em vista suas múltiplas determinações, ao mesmo tempo em que nos aponta possibilidades de transformação. (SÃO JOSÉ, 2000, p.31).

O documento traz algumas categorias, manifestadas como *elementos fundamentais com os quais nos preocupamos ao longo do processo de concepção – elaboração da Proposta Curricular* (2000, p.31). Estas visões geraram conceitos referentes à base sistemática que pautaram a mencionada proposta. Para os fins desta pesquisa destacamos:

**UMA VISÃO DE SOCIEDADE** que a enxerga como resultado da forma como os homens se relacionam entre si para produzirem suas vidas ao longo do processo histórico. A enxerga como condição de possibilidade da existência humana, mas no decorrer da história predominantemente cindida, dividida entre uma pequena parte de homens que em tendo o poder econômico detêm também o poder político, social e cultural. E uma outra parte constituída sempre pela maioria, oprimida, alienada, explorada. A enxerga neste momento tendo o “homem como lobo do homem”, mas não como naturalmente dado e, sim como uma situação resultante de uma determinada correlação de forças que pode ser alterada, superada na perspectiva de uma sociedade justa, solidária.

**UMA VISÃO DE EDUCAÇÃO** que a enxerga como a prática social, cuja tarefa é realizar o processo de formação dos sujeitos necessários a cada momento histórico-social. A partir deste olhar, compreender que cada sujeito se humaniza na medida em que se apropria do patrimônio histórico-cultural acumulado. A partir deste olhar, entendemos que ela pode contraditoriamente servir a reprodução – alienação – ou servir a transformação – emancipação individual e coletiva. Ver então que ela pode fazer nascer em cada sujeito o homem que ele pode ser.

**UMA VISÃO DE CULTURA** que a enxerga, como dissemos antes, como patrimônio histórico-social acumulado pela humanidade no decorrer do processo histórico, nas mais diferentes formas de conhecimento – Ciência, Filosofia, Arte, Religião – e os artefatos tecnológicos resultantes da aplicação prática destes conhecimentos. A partir deste olhar reverter o processo de apropriação privada deste patrimônio, que exclui a maioria dos homens e os priva de compreender o mundo e a vida de poder transformá-los ver e entender então que todo homem tem direito a se apropriar deste patrimônio histórico e socialmente acumulado como condição para humaniza-se.

**UMA VISÃO DE ESCOLA** que a enxerga como o lugar que histórico e socialmente foi concebido para, privilegiadamente, te, intencional e organizadamente garantir a socialização – apropriação do conhecimento universal acumulado e sistematizado – a Ciência, a Técnica, a Filosofia e a Arte – convertidos em saber escolar. A partir deste olhar, entendemos que a escola é o lugar de superação do senso comum pela apropriação crítica e criativa do saber mais elaborado que o gênero humano produziu para interpretar e transformar o

mundo, ver, então, que a educação escolar tem a tarefa de formar os sujeitos individuais e coletivos à altura do que o gênero humano é capaz na contemporaneidade.

**UMA VISÃO DE HOMEM** que o enxerga como um ser que tem sua gênese na natureza, em seu processo de transformação quantitativa e qualitativa – a hominização – o engendra enquanto historicidade – sociabilidade. O enxerga como um ser que por sua atividade-trabalho sempre realizada nas relações sociais, produz a vida e a si mesmo e, para produzi-la produz cultura e este processo de produção e todas as suas conseqüências é a história. É a partir deste olhar que superamos o mediatismo do modo de pensar hegemônico, se quisermos que haja futuro para as novas gerações. Entendemos que precisamos ver o homem como ser histórico-social que ao transformar o mundo-natureza transforma-se a si mesmo e vai acumulando um patrimônio cultural que cada homem novo precisa se apropriar para se fazer homem, se fazer sujeito que faz a história.

**UMA VISÃO DE CURRÍCULO** que o enxerga como um “artefato”, um instrumento, em torno do qual se articula o trabalho educativo escolar, que ao operar recortes no patrimônio histórico-cultural da humanidade o faz criticamente no sentido de garantir que as novas gerações se apropriem do que há de mais avançado, relevante e significativo, e se aproprie, também dos métodos de produção de conhecimentos novos, necessários a interpretação e transformação do mundo natural, histórico-econômico-social-cultural e também subjetivo-individual. A partir deste olhar, entender que o currículo organiza o conhecimento convertido em saber escolar e suas formas de socialização – apropriação, considerando seus vários elementos constituídos – os conteúdos, os métodos, a relação pedagógica, as formas de avaliação entre outros. (SÃO JOSÉ, 2000, p. 32 / Errata p.2-3).

Como diretrizes e encaminhamentos à Educação de Jovens e Adultos, a Proposta Curricular (2000, p.120) descreve que a forma de organização das aulas deve possibilitar aos estudantes a conciliação com seus horários de trabalho. Contudo, na prática, segundo a Secretaria de Educação, a EJA no município de São José, em todas as unidades escolares, funciona no período noturno. No documento, os estudantes que procuram a EJA trazem em seus históricos *a exclusão econômica, social e política*.

É um sujeito que busca respostas às contradições de uma sociedade capitalista marcada pela desigualdade, pela competição no mercado de trabalho, pelo surgimento das novas tecnologias que exigem o domínio de instrumentos da cultura letrada. (SÃO JOSE, 2000, p.121).

Aqui, resgatando os resultados da aplicação da enquête realizada por esta pesquisa, percebemos no contexto do Ensino Médio a forte presença de estudantes que migraram de suas cidades de origem. As diretrizes referentes a formulação curricular, que pressupõe a seleção dos saberes escolares neste documento, orientam que:

O desafio dos professores de EJA é articular o conhecimento já apropriado pelos sujeitos nas suas atividades cotidianas com as novas aprendizagens escolares e com as formas sistematizadas de resolver os problemas. Pensa-se então, em desenvolver um ensino significativo e não somente funcional, ou restritamente utilitário. [...] Numa visão progressista e emancipatória a escola constrói seu currículo em processo e não abre mão do tempo histórico em que vivem os educando. Nesta perspectiva só faz sentido pensar currículo como forma de problematizar as questões econômicas, sociais e culturais, ou seja, como aglutinador do vivido. Para tanto, é preciso compreender o que se passa no mundo onde estamos vivendo e as formas de agir e atuar neste mundo. (SÃO JOSE, 2000, p.126).

Com relação à Disciplina de História, a Proposta Curricular não apresenta um direcionamento voltado para os saberes escolares dirigidos à Educação de Jovens e Adultos. Contudo, há um item neste documento, direcionado à Disciplina de História que ressalta “O Ensino de História na Rede de Educação de São José”. Como a EJA faz parte desta rede, destacamos a perspectiva dialética do encaminhamento para a disciplina de História:

Entendemos que o ensino de História, precisa estar a serviço da transformação social, levando os educandos a conhecerem, analisarem e entenderem o seu cotidiano, conhecendo, analisando e entendendo a sua história e a história da sociedade na qual se inserem. Um ensino de História que esteja preocupado com a formação de cidadãos deve possibilitar aos alunos a leitura crítica do mundo que os cerca, bem como se entenderem como sujeitos da história. Para tanto, faz-se necessário compreender a história como uma produção humana. E para se estudar essa história/produção, entendemos que se deva partir da totalidade da realidade concreta em que o educando está inserido. [...] **Não podemos mais admitir um ensino que simplesmente repita o que está sistematizado em livros, levando o aluno à passividade.** (SÃO JOSE, 2000, p.126). Grifo nosso.

### 2.4.2 – O CADERNO PEDAGÓGICO MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (2004)

O Caderno Pedagógico da Educação de Jovens e Adultos do município de São José, vigente até o fechamento deste estudo, foi constituído no ano de 2004. Segundo determinações relacionadas aos registros dos saberes escolares como referências ou encaminhamentos para a aplicação durante as aulas, o documento registra que os professores responsáveis pelas disciplinas devem fazer constar, nos Planos de Aulas, todos os conteúdos, independente das características dos mesmos. Os subsídios utilizados para a concepção e organização curricular passam pela seguinte lógica

Pensar currículo implica em definir a concepção de escola que se quer, para quem e para quê. Numa visão progressista e emancipatória a escola constrói seu currículo em processo e não abre mão do tempo histórico em que vivem os educandos. Nessa perspectiva só faz sentido pensar currículo como forma de problematizar as questões econômicas sociais e culturais, ou seja, como aglutinador do vivido. Para tanto, é preciso compreender o que se passa no mundo onde estamos vivendo e as formas de agir e atuar neste mundo. (SÃO JOSÉ, 2004).

As quatro bases que fundamentam a constituição do currículo, segundo o Caderno Pedagógico Municipal, constam de

- 1) **Fonte Filosófica:** apresenta os fundamentos da escola de qualidade comprometida com as classes sociais;
- 2) **Fonte sócio-psicopedagógica:** fundamento para a organização dos 3 ciclos respeitando os estágios para intervenção didático-pedagógica considerando diferenças e semelhanças;
- 3) **Fonte sócio-antropológica:** traz representação da realidade da comunidade para o contexto escolar, discutindo e apontando conflitos;
- 4) **Fonte epistemológica:** tem a interdisciplinaridade enquanto princípio articulado às das áreas do conhecimento, objetivando explicações dos fenômenos que constituem a realidade. (SÃO JOSÉ, 2004, p.7).

Com relação a Disciplina de História<sup>48</sup>, o documento descreve:

---

<sup>48</sup> Bibliografia: Proposta Curricular de Santa Catarina 1991 / 1998. Proposta Curricular de São José 2000. PILLETTI, Nelson e PILLETTI, Claudino. História e Vida. Vol 4. Àtica, São Paulo, 1998.

A proposta curricular de História para a Educação de Jovens e Adultos do Município de São José tem por objetivo primeiro possibilitar ao educando a participação na construção do conhecimento, através de instrumentos que lhe permitam vivenciar experiências significativas e necessárias ao processo de inserção social e ao exercício da cidadania. Assim, a concepção que direciona esta proposta fundamenta-se em uma história crítica. **Longe de reduzir-se a um estudo passivo e neutro do passado, a história deve ser um estudo ativo, participativo e crítico do passado, mas em suas relações com o presente e com vistas a sua transformação para um futuro melhor.** É salutar dizer que a história está em permanente construção, posto que, as ações e experiências de homens e mulheres ao longo do tempo, produzem novas relações sociais e culturais transformando desse modo a história. Estamos, portanto, diante de uma produção histórica que privilegia a participação do educando no processo de ensino-aprendizagem, que dedica maior atenção ao contexto social em que os educandos estão inseridos e destaca o cotidiano como campo de possibilidade para o saber histórico em sala de aula. (SÃO JOSÉ, 2004, p.38-39). Grifo nosso.

Como encaminhamentos para o ensino médio o Caderno Pedagógico propõe os seguintes saberes:

1ª SÉRIE	2ª SÉRIE	3ª SÉRIE
A Conquista e a Colonização do Brasil.	A Crise no Sistema Colonial. O Estado Escravista Monárquico.	Brasil Contemporâneo
1) Os homens que os portugueses encontraram.	1) Rebeliões	1) Caiu a Monarquia. Viva a República.
2) A terra (economia canavieira e administração colonial)	2) Os colonos. A colônia virou Estado.	2) Os novos donos do poder.
3) O Brasil Espanhol: Expansão Bandeirante.	3) Brasil rumo ao progresso.	3) No tempo do café.
4) A mineração.	4) <b>Liberdade para o negro.</b> Terra e trabalho para o imigrante.	4) Os excluídos.
5) Reformas.		5) Revolução de 30.
6) Como o Brasil ficou assim		6) Era Vargas (populismo). Ascensão e colapso.
		7) O Regime Militar.
		8) A nova República.

**Quadro 5:** Saberes Escolares Caderno Pedagógico 2004

### **2.4.3 – OS PLANOS DE AULA DA DISCIPLINA DE HISTÓRIA (2006, 2007 e 2008)**

Os Planos de Aula da Disciplina de História do Centro Educacional Municipal Araucária serão apresentados sequencialmente, passando pelos períodos de 2006, 2007 e 2008, respectivamente.

Vale lembrar, conforme informado no Capítulo I item 1.3 dos Encaminhamentos Metodológicos, que cada série corresponde ao tempo de um semestre. Neste sentido, os saberes escolares correspondentes a cada série são estudados dentro deste tempo. A Disciplina de História é ministrada duas vezes por semana com uma carga horária de 40 minutos cada, totalizando 1 hora e 10 minutos por semana.

Serão apresentados anteriormente aos saberes escolares propriamente ditos, quando ocorrerem, os tópicos referentes ao que as profissionais intitulam de “Introdução”, “Justificativas”, bem como o “Objetivo Geral” e os “Específicos” dos Planos de Aula em estudo, que constam de transcrição fiel dos documentos, na tentativa de identificar os elementos que orientaram as concepções, valores e diretrizes na sua elaboração e, principalmente, nas escolhas dos saberes ministrados.

#### ***PLANO DE AULA DE 2006***

O Plano de aula de 2006 traz a seguinte “Introdução”

O Ensino de História tem como finalidade promover discussões e a reflexão acerca das temáticas que apontem **para a construção de uma concepção histórica diferente daquela veiculada em abordagens utilizadas por vários livros didáticos de História**, cujo eixo norteador é a história oficial. A proposta do trabalho é a perspectiva de história que acontece a partir do conhecimento prévio do educando. Desta forma os **assuntos enfocados contribuem para que esses educandos possam perceber-se como sujeitos históricos, críticos, capazes de lutar pela conquista da sua cidadania.** (SÃO JOSÉ, 2006, p.1). Grifo nosso

Em seguida, a professora responsável por este Plano apresenta a seguinte “Justificativa”

Diante de um mundo que se transforma muito rápido, o educador e o educando precisam entender essas mudanças em suas dimensões política, econômica, social e cultural. Por isso é de fundamental importância a necessidade de formação de cidadãos interligados com o mundo, visto que atualmente, a sociedade busca um novo homem, com capacidade de utilização de seu potencial cognitivo, mais aguçado e desenvolvido, para interagir na sociedade e poder transformá-la, através de sua autonomia. Neste sentido, **é importante enfatizar que a História é construída por homens e mulheres.** Isto é, todos e tudo têm História e podem, assim, ser objetos de estudo. Ao modificar a maneira de pesquisar / ensinar e ao dar importância para outros sujeitos, torna-se possível, outros enfoque e outras abordagens para o ensino de História. **Assim os temas propostos têm objetivo permitir que os educandos visualizem os diferentes sujeitos, excluídos do processo histórico, percebendo-se como atuantes e transformadores de sua realidade.** (SÃO JOSÉ, 2006, p.2). Grifo nosso

O Plano de Aula de 2006 da disciplina de História traz o seguinte “Objetivo Geral”:

Proporcionar aos educandos oportunidades de entenderem que **o ensino de História precisa estar a serviço da transformação social, fazendo com que eles se sintam sujeitos históricos, críticos,** capazes de lutar pela conquista da sua cidadania. (SÃO JOSÉ, 2006, p.3). Grifo nosso

Segue o plano com os seguintes “Objetivos Específicos”:

- 1) **Perceber o processo histórico na sua totalidade;**
- 2) **Entender que o processo histórico é resultado de fatores econômicos, sociais, políticos e culturais;**
- 3) Relacionar as estruturas econômicas e sociais das diferentes épocas históricas;
- 4) **Conhecer o cotidiano, a cultura, os costumes dos diferentes povos, em diferentes épocas, estudando não só a História do Brasil, mas também História Geral;**
- 5) Fazer comparações do governo colonial e o governo atual;
- 6) **Entender o conhecimento histórico como fundamental para a construção da cidadania;**
- 7) Conhecer a história de Santa Catarina;
- 8) **Conhecer a história de São José.** (SÃO JOSÉ, 2006, p.3). Grifo nosso.



### **CONTEÚDO PROGRAMÁTICO<sup>49</sup> / 2006**

<b>1ª SÉRIE</b>	<b>2ª SÉRIE</b>	<b>3ª SÉRIE</b>
1) Revisão da 8ª série;	1) Revisão dos conteúdos anteriores;	1) A Guerra da Secessão;
2) O Feudalismo;	2) Renascimento Italiano;	2) A Política impera lista Norte Americana no final do século;
3) O Renascimento;	3) As Reformas Religiosas (Contra Reforma);	3) A Política Européia no século;
4) As monarquias Medievais;	4) A Conquista da América;	4) A Unificação Italiana;
5) A Revolução Francesa;	5) Absolutismo e Mercantilismo;	5) A Unificação Alemã;
6) A Era do Capital;	6) A América do século XIX;	<b>6) A Partilha da África e da Ásia;</b>
7) A 1ª e a 2ª Revolução Industrial;	7) A Ruptura do Pacto Colonial;	<b>7) A descolonização da África e da Ásia;</b>
8) O Mundo Árabe;	8) A História de Santa Catarina.	<b>8) O fim do Apartheid;</b>
9) A história de Santa Catarina.		9) O vislumbre do século XXI;
		10) A História de Santa Catarina.

**Quadro 6:** Saberes Escolares Plano de Aula Ensino Médio 2006

Fonte: Centro Educacional Municipal Araucária

### ***PLANO DE AULA DE 2007***

A organização do Plano de Aula de 2007 inicia-se com a apresentação do seguinte “Objetivo Geral”:

Proporcionar uma boa qualidade de ensino, que leve o aluno a pensar, questionar, pesquisar e criticar, dando oportunidade para que seja desenvolvido o respeito mútuo, o coleguismo, a curiosidade e o gosto pelo estudo, através do trabalho de profissionais competentes, com a visão aberta, atualizados e

<sup>49</sup> Referências utilizadas pela Professora: CABRAL, Osvaldo Rodrigues. História de Santa Catarina. 3ª ed. Florianópolis: Lunardeli. 1977. Fausto, Boris. História do Brasil. São Paulo: Edusp. 1995. Livros Didáticos de História 5ª a 8ª e do Ensino médio. [www.historianet.com.br](http://www.historianet.com.br)

humanos. Oportunizar para o “ser cidadão” resgatando a dignidade pessoal: incentivando e mostrando a capacidade de cada indivíduo. A preservação de qualquer tratamento desigual por motivo da convicção religiosa, filosófica, política, bem como qualquer preconceito de classe ou raça. (SÃO JOSÉ, 2007, p.1). Grifo nosso

### **CONTEÚDO PROGRAMÁTICO<sup>50</sup> / 2007**

<b>1ª SÉRIE</b>	<b>2ª SÉRIE</b>	<b>3ª SÉRIE</b>
1) Conhecer a História do município de São José: A chegada dos primeiros imigrantes.	1) Conhecer a História do município de São José: A chegada dos primeiros imigrantes.	1) Conhecer a História do município de São José: A chegada dos primeiros imigrantes.
2) Discutir a organização humana em sociedade. O homem e a comunicação.	2) Conhecer a industrialização e o Imperialismo no século XIX.	2) Compreender e debater a crise de 1929 e seus efeitos. A superprodução. O fascismo na Europa.
3) Conhecer os caminhos do homem: O mundo do trabalho.	3) Compreender a sociedade no Brasil Império.	3) Conhecer a 2ª Guerra Mundial.
4) Identificar a Sociedade Egípcia. A Sociedade Grega. A Sociedade Romana. A Sociedade do mundo feudal.	4) Compreender a República. A política dos governadores.	4) Identificar e debater o Brasil de Vargas e do Populismo. A indústria nacional. Os regimes totalitários. A 2ª Guerra e o fim do Estado Novo.
5) Conhecer a organização das sociedades no Capitalismo: História, fases e contradições.	5) Conhecer a 1ª Guerra Mundial: O que a guerra deixou.	5) Conhecer a Ditadura Militar.
6) Compreender a sociedade brasileira na época colonial: O Brasil antes dos portugueses. O Brasil com os portugueses.	6) Identificar a sociedade socialista. A Rússia de Lênin. O governo de Stalin.	6) Identificar a realidade brasileira no mundo globalizado.
		7) Conhecer e debater a ciência, a sociedade, a escola e o Estado.
<b>TEMA TRANSVERSAL:</b> A valorização da vida	<b>TEMA TRANSVERSAL:</b> A valorização da vida	<b>TEMA TRANSVERSAL:</b> A valorização da vida

**Quadro 7:** Saberes Escolares Plano de Aula Ensino Médio 2007

Fonte: Centro Educacional Municipal Araucária

<sup>50</sup> Referências utilizadas pela Professora: PILLETTI, Nelson e PILLETTI, Claudino. História e Vida Integrada. São Paulo: Ática, São Paulo, 2002. Bortoleto, Cely – História Educação de Jovens e Adultos: Ensino Médio. Curitiba: Educarte, 2000. Proposta Curricular de São José 2000. Enciclopédia Ilustrada de Pesquisa Conhecer 2000. São Paulo: Nova Cultura. Farias, Vilson Francisco de: São José 250 anos: Natureza, História e Cultura – São José. Ed do autor, 1999.

## **PLANO DE AULA DE 2008**

E finalmente o Plano de Aula de 2008 da disciplina de História traz o seguinte “Objetivo Geral”:

Proporcionar aos alunos o dimensionamento de si mesmos e de outros indivíduos e grupos em diferentes temporalidades históricas, tendo como referência o presente, mas buscando resposta no passado, fazendo análises, identificando relações entre vivências sociais, constatando semelhanças e diferenças nas versões históricas. (SÃO JOSÉ, 2008, p.1).

Na sequência, o Plano com os seguintes “Objetivos Específicos” para o Ensino Médio:

- 1) Estabelecer as relações de trabalho existentes entre os indivíduos e as classes, estudo e percepção das transformações técnicas e das tecnologias e **as desigualdades sociais;**
- 2) **Propiciar a apropriação de noções que permitam a distinção e análise das lutas e das conquistas obtidas pelos indivíduos, classes e movimentos sociais, ampliando o conhecimento sobre si mesmo, seu grupo, sua região, seu país e sobre o mundo;**
- 3) **Reconhecer as diferenças culturais, étnicas, religiosas, econômicas e políticas, buscando a compreensão e reflexão dos laços de identidade, discriminação e segregação;**
- 4) Realizar reflexões sobre saúde, higiene, doenças endêmicas e epidêmicas, uso da tecnologia para o melhoramento do bem estar do ser humano;
- 5) **Reconhecer imagens, propagandas e representações culturais nas diferentes sociedades historicamente constituídas.** (SÃO JOSÉ, 2008, p.3). Grifo nosso.

### CONTEÚDO PROGRAMÁTICO / 2008

1ª SÉRIE	2ª SÉRIE	3ª SÉRIE
1) A organização humana em sociedade;	1) A industrialização e o imperialismo no século XIX;	1) A Crise de 1929 e seus efeitos no mundo capitalista;
2) Os caminhos do homem: o mundo do trabalho;	2) A sociedade no Brasil Império;	2) O fascismo na Europa;
3) Das antigas civilizações ao feudalismo: a sociedade egípcia, a sociedade grega, a sociedade romana, a sociedade no mundo feudal;	3) D. Pedro I e a Constituição;	3) A 2ª Guerra Mundial;
4) A organização das sociedades no capitalismo;	4) Período regencial;	4) O Brasil de Vargas e do populismo: O Estado Novo e o período das trevas, a industrialização do Brasil, Regimes totalitários, o fim do Estado Novo, a presidência de Gaspar Dutra, último governo de Vargas, o governo de Juscelino Kubitschek, o breve governo de Jânio Quadros, o tumultuado governo de Vargas;
5) A sociedade brasileira na época colonial;	5) A monarquia parlamentarista de D. Pedro II;	5) Os anos sombrios da Ditadura Militar;
6) História de Santa Catarina, no início da colonização.	<b>6) O fim do trabalho escravo;</b>	6) Collor, a grande decepção brasileira;
	7) A República;	7) O Brasil na era da globalização;
	8) A República oligárquica dos cafeicultores;	8) O Governo de Itamar Franco;
	9) A política dos governadores;	9) Os dois mandados do presidente Fernando Henrique Cardoso;
	10) A Guerra dos Canudos e do Contestado;	10) A globalização;
	11) O Tenentismo;	11) História de Santa Catarina referente a este período.
	12) A 1ª Guerra Mundial;	
	13) A sociedade socialista;	
	14) História de Santa Catarina, neste período.	

**Quadro 8:** Saberes Escolares Plano de Aula Ensino Médio 2008

Fonte: Centro Educacional Municipal Araucária

A partir da descrição dos documentos apresentados destacamos alguns elementos que correspondem diretamente ao objetivo deste estudo. Neste sentido, é possível verificar que a Proposta Curricular Municipal de São José, que atua no âmbito mais geral do município, inscreve-se como “histórico-crítica” e tem como meta *entender o trabalho educativo no momento histórico em que vivemos tendo em vista suas múltiplas determinações*. Contudo, o aspecto da diversidade cultural que envolve os grupos étnicos aos quais os estudantes pertencem não é mencionado neste documento. Adiante, temos as diretrizes referentes à formulação curricular no mesmo documento orientando que *só faz sentido pensar currículo como forma de problematizar as questões econômicas, sociais e culturais, ou seja, como aglutinador do vivido*. Quanto ao ensino de História propriamente dito registra o documento que [...] *um ensino de História que esteja preocupado com a formação de cidadãos deve possibilitar aos alunos a leitura crítica do mundo que os cerca, bem como se entenderem como sujeitos da história*. Aqui, percebemos que há um encaminhamento para que os saberes escolares ministrados na disciplina de História contemplem a noção de pertencimento histórico dos estudantes.

Em seguida, o Caderno Pedagógico da Educação de Jovens e Adultos, que tem especificidade na modalidade, traz a diretriz que o currículo oculto deva ser registrado no currículo real. Ou seja, segundo determinação do instrumento legal, é necessário o apontamento da relação entre o currículo oculto e o currículo real. O documento apresenta também quatro bases que fundamentam a constituição do currículo, das quais se destaca a *Fonte sócio-antropológica*, que pressupõe a presença da representação da realidade da comunidade em que os estudantes estão inseridos para a escola e os elementos culturais que fazem parte deste contexto. Na referência para os saberes escolares a serem ministrados, temos no item 4 da 2ª série o título “*Liberdade para o negro*” que nos diz pouco se partirmos da lógica que uma diretriz para um conteúdo a ser ministrado deveria apresentar-se de uma maneira mais abrangente.

Na esfera dos Planos de Aula que atuam diretamente no contexto da sala de aula, é possível verificar que, em linhas mais gerais, no registro intitulado “*Introdução*”, “*Justificativa*” e os “*Objetivos – Geral e os Específicos*”, há alguns indicativos que parecem sinalizar para uma perspectiva

de diversidade. Contudo, excetuando-se a menção existente no documento referente ao ano de 2006, que aponta nos itens 6, 7 e 8 da 3ª série “A Partilha da África e da Ásia” “A descolonização da África e da Ásia” e “O Fim do Apartheid”, respectivamente, e o documento de 2008 item 6 da 2ª série “O Fim do Trabalho Escravo”, constatamos a presença dos saberes propriamente sobre a História da África e da Cultura Afro-Brasileira.

É interessante verificar que quanto mais os documentos se aproximam da sala de aula menos registros são encontrados que contemplem a diversidade étnico/racial, destacando a população afro-descendente.

Salientamos, portanto, que o período que compreende a elaboração e execução dos Planos de Aula, a contar do documento de 2006, representam exatamente três anos da Proclamação da Lei Federal 10639/03 que estabelece os saberes sobre a História da África e da Cultura Afro-Brasileira e do documento de 2008, exatamente cinco anos.

Com base nas descrições cabe-nos tentar verificar as representações dos estudantes afro-descendentes sobre os saberes no âmbito do vivido, sendo oportuno, antes, discutirmos Ações Afirmativas, com destaque para a Lei Federal 10639/03.

## 2.5 A LEI FEDERAL 10639/03 NO CENÁRIO EDUCACIONAL

Neste subitem recuperamos, num movimento panorâmico, a trajetória das Ações Afirmativas<sup>51</sup> no Brasil, com destaque para o processo de constituição e proclamação da Lei Federal 10639/03, que institui os saberes sobre a História da África e da Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de educação básica. Esta proposição foi pensada a partir da década de 1990.

Optamos por discutir esta política pública<sup>52</sup> e este período específico, em função do ativo movimento das reformas educacionais<sup>53</sup> que restauraram o sistema educativo brasileiro e em decorrência também das expressivas reivindicações na década de 90 dos movimentos sociais – em especial o Movimento Negro - que incidiram diretamente na legislação, no cenário educacional.

São fontes utilizadas para a composição deste item a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN nº 9394/96-, a Lei Federal 10639/03, as Diretrizes Curriculares nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana - CNE/CP 003/2004), o Documento referente à Marcha Zumbi: Por uma Política de combate ao Racismo e a Desigualdade Racial / 1995, o registro da III Conferência Mundial contra o racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e a Intolerância Correlata / 2001, as Leis Municipais do Estado de Santa Catarina que instituem a inclusão dos conteúdos

<sup>51</sup> Ação Afirmativa consiste numa política voltada para reverter tendências históricas que conferiram às minorias e às mulheres uma posição de desvantagem, particularmente nas áreas de educação e emprego. Ela visa ir além da tentativa de garantir igualdade de oportunidades individuais ao tornar crime a discriminação, e tem como principais beneficiários os membros de grupos que enfrentaram preconceitos. (CASHMORE, 2000, p. 31).

<sup>52</sup> Para BOBBIO (1994, p. 954) em acepção clássica, o termo “política” deriva do adjetivo originado de *polis* (*politikós*), que significa tudo o que se refere à cidade e, conseqüentemente, o que é urbano, civil, público, e até mesmo sociável e social. Segundo o autor, desde a origem, ocorreu uma transposição no significado do termo, ou seja, do conjunto das coisas qualificadas de um certo modo pelo adjetivo *político*, para a forma de um saber mais ou menos organizado sobre esse mesmo conjunto de coisas. SHIROMA (2000, p. 7) acrescenta que “na modernidade, o termo reporta-se, fundamentalmente, à atividade ou conjunto de atividades que, de uma forma ou de outra, são imputadas ao Estado moderno, capitalista ou dele emanam. O conceito de política encadeou-se, assim, ao do poder do Estado – ou sociedade política – em atuar, proibir, ordenar, planejar, legislar, intervir, com efeitos vinculadores a um grupo social definido e ao exercício do domínio exclusivo sobre um território e da defesa de suas fronteiras”.

<sup>53</sup> Segundo SHIROMA (2000, p. 55-56) o novo paradigma produtivo demandava requisitos diferenciados de educação geral e qualificação profissional dos trabalhadores. Disseminou-se a idéia de que para “sobreviver” a concorrência do mercado, para conseguir ou manter um emprego, para ser cidadão do século XXI, seria preciso dominar os *códigos da modernidade*. Atribuiu-se a educação o condão de sustentação da competitividade nos anos de 1990.

de História da África e da Cultura Afro-Brasileira, destacando a Lei nº 2830/93 de Itajaí; a Lei nº 1864/94 de Tubarão; a Lei nº 4446/94 de Florianópolis e a Lei nº 3410/97 de Criciúma.

Segundo REIS E SOUZA (2004), o termo Ação Afirmativa é utilizado pela primeira vez nos Estados Unidos – lócus de importante referência no assunto - pelo então Presidente John Kennedy. Segundo a análise de REIS e SOUZA (2004), as Políticas de Ações Afirmativas como demanda dos direitos civis ganham visibilidade a partir da década de 60. Imensamente comentado o caso da costureira negra Rosa Parks<sup>54</sup> ganha notoriedade e representa o marco que desencadeou a constituição legal dos referidos direitos. Ao analisarem as dimensões conceituais das Ações Afirmativas REIS e SOUZA (2004) apresentam a descrição do espírito deste movimento sob a ótica do ex-presidente americano John Lincoln:

Mas liberdade não é o bastante. Você não limpa as cicatrizes de séculos dizendo: Agora você está livre para ir a onde quiser, fazer o que deseja e escolher os líderes que achar melhor. Você não transforma um homem que por anos ficou acorrentado, libertando-o e levando-o ao início da linha de corrida, dizendo: Você está livre para competir com todos os outros e, ainda assim realmente acreditar que você está sendo completamente justo. Assim, isto não é o suficiente para abrir os portões da oportunidade. Todos os nossos cidadãos devem ter a capacidade de atravessar estes portões. Este é o próximo e mais profundo estágio da batalha dos direitos civis. Nós procuramos não somente por liberdade, mas por oportunidade – não somente por igualdade legal, mas também por capacidade humana – não somente por igualdade como direito e teoria, mas por igualdade como fato e realidade. (REIS e SOUZA, 2004).

Na nação brasileira o registro de discussão em torno do que hoje se reconhece como Ação Afirmativa data de 1968. Desde este período, propostas com

---

<sup>54</sup> No dia 1º de dezembro de 1955, Rosa Parks uma costureira afro-americana recusa-se frontalmente a ceder o seu lugar a um homem branco no ônibus, na cidade de Montgomery / Alabama. Este ato de “desobediência civil” culminou em sua prisão, sendo fichada criminalmente pela polícia sob a acusação de violar as determinações de leis segregacionistas que conferiam aos negros o status de cidadãos desclassificados. Reverenciada como símbolo do Movimento dos Direitos Civis (liderado por Martin Luther King), Rosa Parks em entrevista sobre seu ato de 1955, responde que: “A verdadeira razão porque não me levantei foi porque senti que tinha o direito de ser tratada como qualquer outro passageiro. Suportamos aquele tipo de tratamento demasiado tempo. As pessoas sempre dizem que eu não dei meu lugar, porque estava cansada, mas não é verdade. Eu não estava cansada fisicamente, ou mais cansada do que habitualmente estava após um dia de trabalho. Não, eu só estava cansada de sempre conceder”.



o intuito de oferecer aos afro-brasileiros as oportunidades de participarem da mobilidade social, passam a ter implicações práticas.

Como ilustração, destacamos o reconhecimento da Convenção Internacional Sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (1968), o Manifesto do Dia Nacional da Consciência Negra (1978), a Promulgação da Constituição Federativa do Brasil (1988), regulamentando a prática do racismo como crime inafiançável e imprescritível e as manifestações culturais como um direito de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação, a publicação da Lei Caó nº 7.716/89 que regulamenta os crimes resultantes de discriminação racial<sup>55</sup> ou por cor.

Neste seguimento, a década de noventa foi marcada por manifestações reivindicatórias do Movimento Negro (MN). Com significativa representatividade neste período específico, O MN constitui uma história de lutas para a conquista da respeitabilidade étnica, transpondo o foco de resistência da população afro-descendente, até então pautado somente na criação dos quilombos.

Em nível nacional, ressaltamos a implementação de leis municipais: em Belo Horizonte (MG) – Lei Orgânica, promulgada em 21/03/1990; em Porto Alegre (RS) – Lei nº 6.889/91, em Belém (PA) – Lei nº 7.685/94; em Aracaju (SE) – Lei nº 2.251/95; em São Paulo (SP) – Lei nº 11.973/96; em Teresina (PI) – Lei nº 2.639/98; (SANTOS, 2005, p. 27-32). Todas estas referências consubstanciam o espectro das ações voltadas para o processo constitutivo da legislação federal.

A “Marcha Zumbi dos Palmares: Contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida”, ocorrida em 1995, pela comemoração aos 300 anos da morte de Zumbi dos Palmares, representa um marco nacional, quando milhares de homens e mulheres

---

<sup>55</sup> Discriminação Racial: Também conhecida como racialismo, é a expressão ativa ou comportamental do racismo e visa negar aos membros de certos grupos um acesso igualitário aos recursos escassos e valiosos. Trata-se de algo mais do que pensar desfavoravelmente a respeito de certos grupos ou manter crenças negativas a seu respeito: a discriminação racial envolve colocar essas crenças em ação. O racialismo e o racismo reforçam-se mutuamente de forma autoconsumatória, pois, ao negar a determinados grupos o acesso a recursos e serviços, são criadas condições sob as quais esses grupos não podem fazer mais do que confirmar os próprios estereótipos que inspiram a crença racista original. A discriminação racial, como forma distinta de muitas outras formas de discriminação, opera com base em um grupo de fatores: ela funciona em relação aos atributos percebidos e às deficiências dos grupos, e não em relação a características individuais. Os membros de determinados grupos têm a oportunidade a recompensas negadas por razões não relacionadas a sua capacidade, empenho ou mérito de uma maneira geral; são julgados única e exclusivamente por serem membros de um grupo identificável, que se acredita erroneamente ter uma base racial. A discriminação racial pode ir desde o uso de rótulos pejorativos como “crioulo” ou “negão” à negação de acesso a esferas institucionais, como habitação, educação, justiça, participação política, etc. As ações podem ser intencionais ou não. (CASHMORE, 2000, p. 171-172).

encaminharam-se à Brasília com um documento reivindicatório intitulado “*Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial*”, para entrega ao então Presidente da República - Fernando Henrique Cardoso, e ao Ministro da Educação Paulo Renato Souza - com ênfase nos processos de exclusão social determinados pelo racismo presente na sociedade brasileira.

No que tange o aspecto educacional, a reivindicação referiu-se ao caráter eurocêntrico<sup>56</sup> do modelo curricular brasileiro, nos programas educativos. Segundo o relator do documento, a cristalização padronizada deste modelo exclui a historicidade Africana e Afro-Brasileira, impedindo a valorização positiva da diversidade étnico-racial no ambiente escolar e a construção de uma relação respeitosa entre negros e brancos, comprometendo a idéia de universalidade da cidadania. Em relação ao aspecto dos saberes e capacitação de professores, o documento recomenda:

- Monitoramento dos livros didáticos, manuais escolares e programas educativos controlados pela União.
- Desenvolvimento de programas permanentes de treinamentos de professores e educadores que os habilitem a tratar adequadamente com diversidade racial, a identificar as práticas discriminatórias presentes na escola e o impacto destas na evasão e repetência das crianças negras. (BRASIL, 1995)

No ano de 1996, em Brasília, por via da Câmara Distrital, através do então Governador Cristovam Buarque, é sancionada a Lei nº 1.187/96, que dispõe sobre a “introdução do estudo da raça negra” como conteúdo programático nos currículos do sistema de ensino do Distrito Federal. (SANTOS, 2005, p.31).

Os encaminhamentos referentes à área educacional brasileira culminaram na inclusão em forma de leis e, entre outros aspectos, na implementação dos conteúdos sobre a História da África e da Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, das redes públicas em nível nacional, municipais e estaduais.

---

<sup>56</sup> O etnocentrismo é um termo que designa o sentimento de superioridade que uma cultura tem em relação a outras. Consiste em postular indevidamente como valores universais os valores próprios da sociedade e da cultura a que o indivíduo pertence. Ele parte de um particular que se esforça em generalizar e deve, a todo custo, ser encontrado na cultura do outro. Desta forma o eurocentrismo designa o referencial europeu nos currículos escolares brasileiros. (GOMES, 2005, p.53).

Em Santa Catarina, a implementação de leis municipais instituindo a inclusão dos conteúdos de “História da África e da Cultura Afro-Brasileira” estabeleceram diretrizes curriculares para a educação das relações étnico-raciais. No nível estadual temos, no município de Itajaí, a Lei 2830/93, promulgada em 21 de setembro de 1993:

**Art. 1º** - As escolas da Rede Municipal de Ensino incluirão no programa das disciplinas de Estudos Sociais, História e Geografia o conteúdo HISTÓRIA AFROBRASILEIRA.

**Art. 2º** - A inclusão deste conteúdo será destinado às crianças da pré-escola e de todas as séries do 1º grau.

**Art. 3º** - No ensino do conteúdo História Afro-Brasileira, evidenciada nos artigos anteriores, devem ser salientados os seguintes aspectos:

I. valorização dos aspectos políticos, históricos e sociais da cultura negra, assim como os aspectos que evidenciam a contribuição dos indivíduos afro-brasileiros para a construção do País;

II. que o enfoque deste ensino seja sob o ângulo da história crítica - que contextualiza a multi-razionalidade da sociedade brasileira - e não sob o ângulo da história convencional;

III. que o material didático para esta finalidade seja elaborado com base em dados reais, consultando, sempre que necessário, pesquisadores, organizações culturais negras e militantes do movimento negro do Estado e do País;

IV. que contextualize, a partir dos fundamentos filosóficos da história e cultura negra, a importância dada à democratização da vida social, à preservação ecológica, o respeito à criança, ao idoso e à mulher.

**Art. 4º** - Os professores passarão por cursos de qualificação sob os conteúdos a serem ministrados, organizados pela Secretaria Municipal de Educação, com assessoria do movimento negro.

Parágrafo único - O tema em pauta visa, sobremaneira, fazer com que os estudos da História Afro-Brasileira contribua para o resgate da cidadania e identidade dos afrobrasileiros, assim como estimulem a melhoria de qualidade das relações sociais entre os homens de todas as raças.

No município de Florianópolis, temos a Lei 4446/94, promulgada em 05 de julho de 1994:

**Art. 1º** - As escolas da rede municipal de ensino incluirão no programa das disciplinas de Estudos Sociais, História e Geografia o conteúdo "História Afro-Brasileira".

**Art. 2º** - A inclusão deste conteúdo será destinada às crianças da pré-escola e de todas as séries do 1º Grau.

**Art. 3º** - No ensino do conteúdo "História Afro-Brasileira", evidenciado nos artigos anteriores, devem ser salientados os seguintes aspectos:

§ 1º Valorização dos aspectos políticos, históricos e sociais da cultura negra, assim como dos aspectos que evidenciam a contribuição dos indivíduos afro-brasileiros para a construção do país;

§ 2º Que o enfoque deste ensino seja sob o ângulo da história crítica - que contextualiza a multirracialidade da sociedade brasileira - e não sob o ângulo da história convencional;

§ 3º Que o material didático para esta finalidade seja elaborado com base em dados reais, consultando, sempre que necessário, pesquisadores, organizações culturais negras e militantes do movimento negro do Estado e do País;

§ 4º Que contextualize a partir dos fundamentos filosóficos da história e da cultura negra a importância dada à democratização da vida social, à preservação ecológica, ao respeito à criança, ao idoso e à mulher.

**Art. 4º** - Os professores passarão por cursos de qualificação sobre os conteúdos a serem ministrados e organizados pela Secretaria Municipal de Educação, com assessoria do Movimento Negro.

§ Único - O tema em pauta visa, sobremaneira, a fazer com que o estudo da "História Afro-Brasileira" contribua para o resgate da cidadania e da identidade dos afro-brasileiros, assim como estimule a melhoria da qualidade das relações sociais entre os homens de todas as raças.

No município de Tubarão, temos a Lei 1864/94, sancionada em 13 de setembro de 1994:

**Art. 1º** - As escolas da rede municipal de ensino incluirão no programa das disciplinas de Estudos Sociais, História e Geografia, o conteúdo de História Afro-Brasileira.

**Art. 2º** - A inclusão deste conteúdo será destinado às crianças da pré-escola e de todas as séries do 1º Grau.

**Art. 3º** - No ensino do conteúdo de História Afro-Brasileira, evidenciado nos artigos anteriores, devem ser salientados os seguintes aspectos:

I - A valorização dos aspectos políticos, históricos e sociais da cultura negra, assim como dos aspectos que evidenciam a contribuição dos indivíduos Afro-Brasileiros para a construção do País;

II - Que o enfoque deste ensino seja sob o ângulo da história crítica, que contextualiza a multi-racionalidade da sociedade brasileira, e não sob o ângulo da história convencional;

III - Que o material didático para esta finalidade, seja elaborado

com base em dados reais, consultando sempre que necessário, pesquisadores, organizações culturais negras e militantes do Movimento Negro do Estado e do País;  
IV - Que contextualize, a partir dos fundamentos filosóficos da história e cultura negra, a importância dada a democratização da vida Social, preservação ecológica, o respeito à criança, ao idoso e à mulher.

**Art. 4º** - Os professores passarão por cursos de qualificação sobre os conteúdos a serem ministrados, organizados pela Secretaria Municipal de Educação, com acompanhamento do Movimento Negro.

Parágrafo Único - O tema em pauta, visa sobremaneira, fazer com que os estudos da História Afro-Brasileira, contribua para o resgate da cidadania e identidade dos Afro-Brasileiros, assim como estimulem a melhoria da qualidade das relações sociais entre homens de todas as raças.

Art. 5º - Esta lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Em Criciúma, por fim, temos a Lei 3410/97, promulgada em 04 de abril de 1997.

**Art. 1º** As Escolas da Rede Municipal de Ensino incluirão no Programa das disciplinas de Estudos Sociais, História e Geografia o conteúdo HISTÓRIA AFRO-BRASILEIRA.

**Art. 2º** A inclusão deste conteúdo será destinado às crianças da pré-escola e de todas as séries do 1º grau.

**Art. 3º** No ensino do conteúdo HISTÓRIA AFRO-BRASILEIRA, evidenciado nos artigos anteriores, devem salientados os seguintes aspectos:

I - valorização dos aspectos políticos, históricos e sociais da cultura negra, assim como, dos aspectos que evidenciam a contribuição dos indivíduos afro-brasileiros para a construção do País;

II - que o enfoque deste ensino seja sob o ângulo da história crítica - que contextualiza a multirracialidade da sociedade brasileira - e não sob o ângulo da História convencional;

III - que o material didático para esta finalidade seja elaborado com base em dados reais, consultando sempre que necessário, pesquisadores, Organizações Culturais Negras e militantes do movimento negro do Estado e do País;

IV - que contextualize a partir dos fundamentos filosóficos da história e cultura negra a importância dada à democratização da vida social, a preservação ecológica, o respeito a crianças, ao idoso e a mulher.

**Art. 4º** Os professores passarão por cursos de qualificação sobre os conteúdos a serem ministrados, organizados, pela Secretaria Municipal de Educação com assessoria do

movimento negro.  
 Parágrafo Único - O tema em pauta visa, sobremaneira, fazer com que o estudo da "HISTÓRIA AFRO-BRASILEIRA", contribua para o resgate da cidadania e identidade dos afro-brasileiros, assim como, estimule a melhoria da qualidade das relações sociais entre os homens de todas as raças.

**Art. 5º** Esta lei entra em vigor na data de sua publicação, passando a ser aplicada a partir do ano letivo de 1997.

Vale salientar que as políticas públicas constituem-se em uma realidade de conflitos e tensões com a marca da ação e da correlação de forças dos sujeitos envolvidos na sua efetivação/concretização, em detrimento de uma oferta do aparelho do Estado.

Considerando as pressões anti-racistas e legítimas dos movimentos sociais negros, políticos de diversas tendências ideológicas, em vários estados e municípios brasileiros, reconheceram a necessidade de reformular as normas estaduais e municipais que regulam o sistema de ensino. (SANTOS, 2005, p 25-26)

No território internacional, a III Conferência Mundial contra Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as Formas Correlatas de Intolerância, realizada de 31 de agosto a 7 de setembro de 2001, em Durban – África do Sul, teve grande representatividade no fomento do debate contra o racismo e outras formas de discriminação em níveis nacionais, regionais e internacionais.

No âmbito educacional, o documento oficial brasileiro, a partir dos encaminhamentos daquela Conferência, recomenda:

97. Enfatizamos os vínculos entre o direito à educação e a luta contra o racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata e o papel essencial da educação, incluindo a educação em direitos humanos, e a educação que reconhece e que respeite a diversidade cultural, especialmente entre as crianças e os jovens na prevenção e na erradicação de todas as formas de intolerância e discriminação;

98. Enfatizamos a importância e a necessidade de que sejam ensinados os fatos e verdades históricas da humanidade desde a Antiguidade até o passado recente, assim como, ensinados os fatos e verdades históricas, causas, natureza e conseqüências do racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata, visando alcançar um amplo e objetivo conhecimento das tragédias do passado.

A produção realizada pela Conferência reconhece a necessidade de se traduzir os objetivos em um Programa de Ação e em outras iniciativas de combate ao racismo na sociedade brasileira, referendando como mister a olhar-se a educação de forma prioritária. Para melhor apreensão, destacamos os seguintes aspectos:

1. Novos critérios de avaliação dos livros didáticos, identificando visões estereotipadas e preconceituosas sobre a população negra;
2. Implementação de políticas de Ação Afirmativa na educação para garantia do acesso e da permanência da população negra nas universidades;
3. Realização de campanhas de combate ao racismo e a discriminação;
4. Revisão do currículo da Educação Básica, visando a inclusão da História e da Cultura da África e dos afro-brasileiros.

É neste cenário de novas proposições reivindicatórias que a Lei Federal 10639/03, de autoria da deputada Esther Grossi e do deputado Ben-Hur Ferreira, ambos do PT - Partido dos Trabalhadores, aporta na sociedade brasileira alterando as diretrizes e bases da educação nacional de 1996. Apresentada primeiramente como Projeto de Lei nº 259, em 11 de março de 1999, foi sancionada como Lei Federal pelo Presidente da República, Luís Inácio Lula da Silva, e pelo Ministro Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque, no dia 09 de março de 2003, instituindo a História da África e da Cultura Afro-Brasileira nos currículos nacionais. Este mesmo instrumento legal reconheceu o dia 20 de novembro como o Dia Nacional da Consciência Negra, no calendário escolar.

### LEI 10639/03

Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

**Art. 1º** A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts.

**"Art. 26-A.** Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira".

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

**"Art. 79-B.** O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como o "Dia Nacional da Consciência Negra". (BRASIL, 2003)

Após um ano e dois meses de ser sancionada a Lei Federal 10639/03, o Conselho Nacional de Educação, no dia 10 de março de 2004, aprovou o Parecer CNE/CP 003/2004, estabelecendo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Com a finalidade de regulamentar a alteração trazida à Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, fundamenta-se nos dispositivos da Constituição Federal, de 1988, e nos artigos da nova lei com o propósito de atender as exigências da área educacional:

O parecer procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afro-descendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade. Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. Nesta



perspectiva, propõe à divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial - descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada. É importante salientar que tais políticas têm como meta o direito dos negros se reconhecerem na cultura nacional, expressarem visões de mundo próprias, manifestarem com autonomia, individual e coletiva, seus pensamentos. (BRASIL, 2004)

No reconhecimento da escola como espaço privilegiado para a superação do racismo, enfatiza que a luta pela sua superação deve envolver todos os educadores.

A escola, enquanto instituição social responsável por assegurar o direito da educação a todo e qualquer cidadão, deverá se posicionar politicamente, como já vimos, contra toda e qualquer forma de discriminação. A luta pela superação do racismo e da discriminação racial é, pois, tarefa de todo e qualquer educador, independentemente do seu pertencimento étnico-racial, crença religiosa ou posição política. O racismo, segundo o Artigo 5º da Constituição Brasileira, é crime inafiançável e isso se aplica a todos os cidadãos e instituições, inclusive, à escola. (BRASIL, 2004).

Em relação aos conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira, o Parecer destaca acontecimentos e realizações próprios de cada região e localidade:

Datas significativas para cada região e localidade serão devidamente assinaladas. O 13 de maio, Dia Nacional de Luta contra o Racismo, será tratado como o dia de denúncia das repercussões das políticas de eliminação física e simbólica da população afro-brasileira no pós-abolição, e de divulgação dos significados da Lei áurea para os negros. No 20 de novembro será celebrado o Dia Nacional da Consciência Negra, entendendo-se consciência negra nos termos explicitados anteriormente neste parecer. Entre outras datas de significado histórico e político deverá ser assinalado o 21 de março, Dia Internacional de Luta pela Eliminação da Discriminação Racial. (BRASIL, 2004).

O Parecer traz ainda como um dos principais argumentos, no artigo 3º, a valorização da identidade étnica.

§1º A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto ao seu pertencimento étnico-racial - descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, ter igualmente respeitados seus direitos, valorizada sua identidade e assim participem da consolidação da democracia brasileira.

§2º O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, meio privilegiado para a educação das relações étnico-raciais, tem por objetivo o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, garantia de seus direitos de cidadãos, reconhecimento e igual valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, européias, asiáticas. (BRASIL, 2004).

A perspectiva, a partir da implementação da Lei 10639/03 que alterou a LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, é de preencher uma lacuna deixada pelos livros oficiais. Com o propósito de desconstruir o mito da democracia racial e de enfraquecer o paradigma eurocêntrico dos saberes escolares, destaca a importância da população negra, não apenas como mão-de-obra na construção do país, mas também por suas contribuições na cultura nacional, e por sua representatividade histórica no processo de formação do povo brasileiro.

Segundo BEN-HUR FERREIRA (2004, p. 65):

[...] É urgente e necessário desmistificar o eurocentrismo, neste momento em que se quer repensar um novo modelo de sociedade em que todos não somos apenas brancos, com quer fazer crer o livro didático imposto aos estudantes nas escolas. Podemos captar, compreender os mecanismos de funcionamento que excluem a verdadeira história do povo negro, discriminado e excluído nas escolas e nos livros, alertando os responsáveis pela produção de livros didáticos, bem como professores e alunos vítimas dessas distorções e omissões nas instituições de ensino. (FERREIRA, 2004, p.65).

Na perspectiva de FERREIRA (2004, p. 65), a educação é um dos instrumentos de garantia do direito à cidadania. Assim sendo, os novos rumos da

legislação educacional determinam ao Estado o compromisso político de reconstrução dos currículos escolares, adequando-os à realidade étnica brasileira para responder aos anseios dos diferentes segmentos da população. Neste sentido, a Lei 10639/03 visa a um resgate histórico e cultural através da *restauração da verdadeira contribuição do povo negro para o desenvolvimento do país, ressaltando o fato de que a sociedade dominante discrimina e inferioriza o povo negro em relação ao chamado saber universal*.

Esta afirmação, na contramão do legitimado pelos saberes universais, surge como uma ruptura da concepção histórico-social sobre o reducionismo ocidental acerca da história dos afro-descendentes no país.

Em seu artigo “Educação de Jovens e Adultos”, PIRES (2006) destaca a representatividade organizativa dos movimentos coletivos. Estes, por sua vez, constituem-se como mecanismos de resistência para o reconhecimento do preconceito e da discriminação e atuam na construção de alternativas para a superação das atitudes e tratamentos discriminatórios, bem como, na criação de espaços que potencializem a produção de novos conhecimentos, para que as diferenças não sejam tomadas por desigualdades.

“E essencial desnaturalizar as desigualdades e compreender o significado das diferenças. Respeitando e incorporando a diversidade que compõe a escola, bem como permitindo uma construção, de fato, coletiva, em que a voz de cada sujeito envolvido possa ser ouvida, estamos desenvolvendo uma pedagogia transformadora”. (PIRES, 2006, p.108)

PIRES (2006) adverte que a exclusão se dá de forma material e simbólica. Assim sendo, ao se negar as contribuições e presença dos africanos e de seus descendentes na história e na cultura brasileira, estamos diante de uma produção simbólica de exclusão.

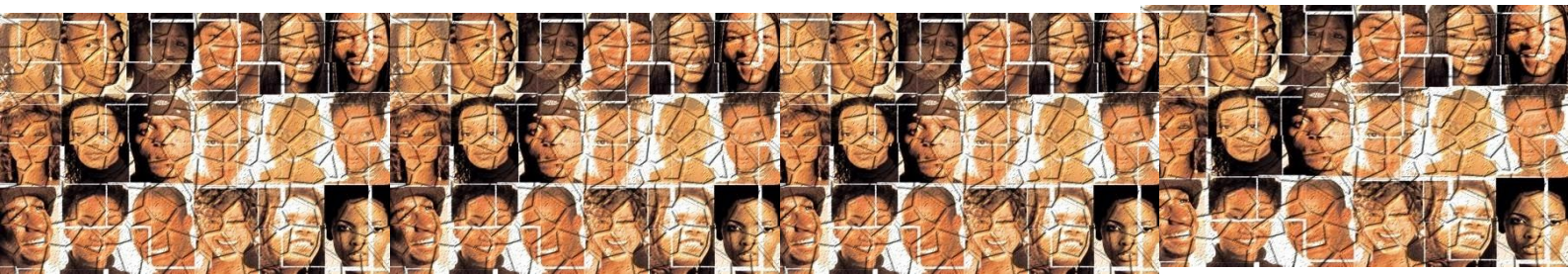


## CAPÍTULO III

### REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE OS SABERES ESCOLARES NO ÂMBITO DO VIVIDO

*“Pensar a diferença  
é mais do que explicar  
que homens e mulheres,  
negros e brancos se distinguem  
entre si. Significa compreender que,  
ao longo do processo histórico, as  
diferenças foram produzidas e, muitas  
vezes, usadas como critério de seleção e exclusão.  
Mas esse processo nunca foi construído por uma  
única via. Paralelamente a toda construção político-  
ideológica de exclusão dos ditos diferentes, esses sujeitos se  
organizam e, com lutas construíram estratégias de  
resistência.*

NILMA LINO GOMES



Este capítulo apresenta as representações dos estudantes afro-descendentes sobre os saberes escolares no âmbito vivido, na relação com os documentos educacionais conteúdo do capítulo anterior.

Das entrevistas foram selecionadas as representações que os estudantes possuem da noção de pertencimento étnico, com enfoque na auto-imagem que possuem de si, relacionando-a com os saberes e o contexto da sala de aula.

Por tratar-se de abordagem da história de estudantes, ainda que um recorte específico, no que diz respeito às representações sociais e os saberes escolares, as entrevistas indicam a presença da família. Assim, neste capítulo também abordamos este singular e importante elemento como parte do reforço na construção da identidade étnica e, por fim, a escolaridade como recurso de mobilidade social, ressaltando a importância do trabalho na vida dos estudantes. A relação dos referidos temas com a problemática configuram as representações sobre os saberes escolares na construção de suas identidades étnicas.

MINAYO (2007) em seus encaminhamentos metodológicos, alerta que as categorias formuladas a partir da coleta de dados, decorrentes dos conceitos gerais, caracterizam-se pela sua especificidade em cada pesquisa e, que o exercício de sua formulação, não consiste em uma tarefa simples.

As entrevistas permitiram identificar a relevância desta pesquisa pela pertinência das representações dos estudantes afro-descendentes no contexto da Educação de Jovens e Adultos e suas implicações que envolvem as seleções dos saberes e suas vidas sociais.

Recuperando as orientações de MOSCOVICI (2007) e MINAYO (1993) apresentadas no Referencial Teórico, sobre as Representações Sociais. O autor destaca que as mesmas constituem-se em uma série de explicações, opiniões e afirmações produzidas no cotidiano, nas quais a comunicação interpessoal se torna um fator importante neste processo. Neste sentido, são criadas como uma forma de explicação da realidade. Na mesma direção, a autora indica que, numa análise científica é importante ressaltar que as Representações Sociais não conformam a realidade por ela mesma, pois desta forma estar-se-ia reduzindo a realidade à concepção que os sujeitos fazem dela. Nosso exercício consiste, portanto, em

conseguir realizar uma leitura delas. Ainda que as formas de pensar sejam abrangentes no sentido das estruturas de dominação, cada grupo social faz desta visão ampla uma representação particular, de acordo com a sua posição no espaço social.

### **3.1 A NOÇÃO DO PERTENCIMENTO ÉTNICO**

Como primeiro ponto deste item, optamos por uma reflexão sobre a utilização das terminologias Raça e Etnia, em decorrência da complexidade que esta discussão suscita, a partir de duas experiências específicas.

Primeiramente, em decorrência de uma experiência vivenciada junto aos professores e professoras da Educação de Jovens e Adultos.

No ano de 2005, coordenamos um trabalho pela Associação Cultural Ação Zumbi<sup>57</sup> no município de São José, que teve por objetivo enfatizar o Dia 20 de novembro – Dia Nacional da Consciência Negra – mediante a realização de uma feira que reuniu produtores que trabalham com elementos da cultura afro-brasileira nas diversas áreas. Neste evento foi constituído um Espaço Pedagógico para apresentação de trabalhos desenvolvidos exclusivamente para e por estudantes da Educação de Jovens e Adultos da rede pública municipal do município de São José.

Com o propósito de mobilizar a participação e produção de trabalhos temáticos, criamos um cronograma de visitação em todas as unidades escolares. Nos encontros, após a apresentação dos objetivos que nos motivaram tanto na realização da feira quanto na importância da participação da EJA, ressaltávamos que estes trabalhos também poderiam trazer elementos para a recomposição do currículo

---

<sup>57</sup> A Associação Cultural Ação Zumbi é uma Organização Não Governamental/ONG que dedica-se ao fomento de atividades artísticas e educativas dirigidas ao público em geral, com especial enfoque na cultura afro-brasileira. Desenvolve projetos nas áreas de teatro, cinema, artes plásticas, montagem de espetáculos, entre outras. Suas ações denotam o objetivo da inclusão social, através da capacitação de jovens e da revelação de talentos trazidos de comunidades periféricas, promovendo um conagraamento enriquecedor entre pessoas de diferentes etnias e classes sociais.

escolar com foco no fortalecimento da identidade étnica dos estudantes afro-descendentes e na possibilidade de identificação dos estudantes pertencentes a outros grupos étnicos, com os elementos históricos e culturais da população afro-brasileira. Mediante esta proposição, reforçávamos também que este processo poderia corroborar com a efetivação da Lei Federal 10639/03. Durante estas colocações nos deparamos com algumas situações que nos causaram estranhamento.

Alguns professores e professoras nos informaram que ainda não tinham conhecimento sobre a nova legislação, manifestando interesse pelo assunto, porém enfatizando a dificuldade em trabalhar com conteúdo desconhecido. As limitações estendiam-se também a situações muito centrais no intercâmbio professor-estudante, em termos de abordagem quando o assunto são os afro-descendentes no momento de identificação do seu pertencimento étnico: *“Não sei como me referir a eles. Se utilizo pessoa de cor, moreninho, mulatinho, negro, afro-descendentes”*. Disse-nos uma professora, com certa angústia e preocupação, sobre as implicações decorrentes de um possível uso terminológico equivocado.

E para a presente pesquisa, a segunda experiência fundamenta-se na constatação junto às representações dos estudantes entrevistados do Ensino Médio na EJA do Centro Educacional Municipal Araucária, em função de que o entendimento de pertença étnica, para alguns, encontra-se associado à pigmentação da pele e não pelo reconhecimento histórico da população afro-descendente.

*[...] como a gente é muito mais... muito mais de cor... essas coisas assim[...] eu sinto que corre sangue negro [...] mesmo eu sendo um moreno claro. (Carlos)*

*Professora, a senhora pode me explicar o que significa afro-descendente? (Janete)*

*[...] Como eu posso explicar... eu me considero negra não só pela raça..., mas também pra..., por..., como é que eu posso explicar... pra mostrar realmente o que eu sou né. Não adianta eu ser negra e não gostar da minha cor. E eu gosto da minha cor. (Mariana).*

*O meu pai é branco, mas também tem mistura na família dele. Mas eu me identifico negro. Eu sempre, sempre me identifiquei negro e eu nem gosto que me chame de “moreninho”. Eu sou negro e deu. É até quase*

*preconceito meu assim, eu acho assim, pelo fato de não gostar que me chame de moreninho, porque eu me considero negro e eu não gosto que chame de uma outra cor, ou outra raça, outra forma né. (Claudimir).*

Para GOMES (2005), o uso do termo “raça” na nação brasileira, quando utilizado pelo Movimento Negro ou por pesquisadoras e pesquisadores não se refere a idéia de raça superior ou inferior (concepção totalmente abolida pela biologia e a genética), mas sim, e fundamentalmente, pela negação da sociedade brasileira em admitir a existência do racismo e do preconceito racial. Dito de outra forma, no Brasil, a afirmação do racismo ocorre pela sua negação.

O racismo brasileiro desvenda sua especificidade, uma vez que a sociedade oscila entre assumir o sentido ressignificado politicamente pelo Movimento Negro<sup>58</sup> ao mesmo tempo em que é uma categoria que esta mesma sociedade exclui. O fato de a sociedade brasileira negar o racismo no Brasil caracteriza o mito da democracia racial.

O termo “raça”, associado às relações entre negros e brancos no Brasil, tem sua operacionalidade quando utilizado pelo Movimento Negro, e por alguns teóricos por representar a dimensão que melhor descreve a verdadeira discriminação contra os negros e o que é o racismo à moda brasileira. Ao ter como base a dimensão social e política do termo, sua utilização denota uma interpretação totalmente desvinculada do aspecto biológico.

[...] a discriminação racial e o racismo existentes na sociedade brasileira se dão apenas devido aos aspectos culturais dos representantes dos diversos grupos étnico-raciais, mas também devido à relação que se faz na nossa sociedade entre esses e os aspectos físicos observáveis na estética corporal dos pertencentes às mesmas. (GOMES,2005, p.45).

GOMES (2005) informa que a militância e os intelectuais conhecem e reconhecem os estudos da genética que indicam não existirem raças humanas. Assim, a autora assevera que o termo “raça” recebe um sentido político, em relação ao tipo de racismo que há, enfatizando que [...] *as raças são, na realidade*

---

<sup>58</sup> Conforme apresentado no subitem 2.5 do Capítulo II e reforçado neste capítulo.



*construções sociais, políticas e culturais produzidas nas relações sociais e de poder ao longo do processo histórico. Não significam, de forma alguma, um dado da natureza.* (GOMES, 2005, p. 49).

Com efeito, o termo “etnia” incorpora, além dos aspectos sociais e políticos, a perspectiva das construções culturais e históricas. BOBBIO (1994, p. 449) define etnia como *um grupo social cuja identidade se definiu pela comunidade de língua, cultura, tradições, monumentos históricos e território. Uma população que deriva do fato de pertencer à mesma etnia cria interesses coletivos e vínculos de solidariedade caracteristicamente comunitários.*

A noção incorpora, no decorrer da história, as diversas culturas, as diferenças e semelhanças que ganharam sentido e significados diversificados. Vale lembrar que falar sobre as questões raciais no Brasil é adentrar num campo de maior amplitude e quando falamos sobre a construção social, histórica, política e cultural das diferenças, estamos nos referindo a “diversidade cultural”. Esta, por sua vez, *está presente em todas as sociedades e a questão racial brasileira localiza-se dentro do amplo e complexo campo da diversidade cultural.* (GOMES, 2005, p. 51).

Nesta perspectiva, a terminologia afro-descendente denota em sua utilização um alcance no que tange a dimensão histórica, ampliando a projeção do pertencimento. Um alcance analítico por remeter a cultura da população afro-descendente, às suas raízes africanas. No nosso entendimento, fator de fundamental importância para a construção da identidade étnica dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos, nas relações interpessoais.

Em seu trabalho com adolescentes afro-descendentes no Estado de Minas Gerais, apresentado no Capítulo I, item 1.3 - Referencial Teórico -, LOUREIRO (2004) parte da concepção de que o processo de construção da identidade envolve aspectos de ordem pessoal, social e histórica. Segundo a autora, as referências captadas através do tempo, em cada geração despertam a consciência histórica, por meio de mecanismos que contribuem em maior ou menor grau para uma lógica histórica absorvida pelos sujeitos. LOUREIRO (2004) afirma que a origem da identidade relaciona-se ao fato de um indivíduo construir sua própria história, enquanto é construído por ela. Esta constatação implica na articulação entre a esfera do desenvolvimento pessoal e as transformações decorrentes do processo de

interação social. Desta forma, não podemos perceber a crise de identidade individual dissociada da crise contemporânea no desenvolvimento histórico.

As ideologias que organizam as respectivas sociedades fornecem, aos indivíduos que nelas se engajam, uma possibilidade de identidade satisfatória para a vida em sociedade. As várias ideologias que regem épocas históricas com maior ou menor ética, oferecem aos indivíduos do seu tempo um leque de opções para identificações que apontam para a formação da identidade [...]. (LOUREIRO, 2004, p.50).

Com base nestas reflexões, que definem a auto-representação nas interações sociais, LOUREIRO (2004, p. 62) apresenta seu conceito de identidade entendendo-a *como um processo que se articula com aspectos pessoais, sociais e históricos. Tem uma dimensão consciente e uma inconsciente e é relativa à de outra(s) pessoa (s) ou grupo(s) tendo, portanto, uma significação étnica.*

Colocada a ênfase na formação da identidade étnica no contexto escolar – aqui pensado a partir da realidade da Educação de Jovens e Adultos de São José -, é direito dos estudantes afro-descendentes construir uma estrutura cognitiva por intermédio dos saberes escolares que lhe dê uma explicação satisfatória sobre a noção de pertencimento. Uma noção que contribua para fortalecer de forma positiva o seu posicionamento frente às relações sociais, inscritas no processo cognitivo imbuído de valores e representações sócio-culturais, sendo oportuno resgatar as proposições de TAJFEL (1996).

Sobre o preconceito, este pensador indica que sua origem está associada aos processos cognitivos e sua relação com o espaço social e, conseqüentemente traduz a falta de flexibilidade entre os grupos, ajudando a definir o posicionamento de um sujeito social frente ao outro, tendendo a absolutizar determinados valores que se transformam em fonte de negação da alteridade. Tal situação induz ao dogmatismo, responsável pela construção das imagens reducionistas que permeiam as relações intergrupais.

Nas Representações dos estudantes, em relação aos elementos que reforçam a construção do pertencimento étnico, ocorre a percepção da família como um referencial fundamental para a apropriação de conhecimentos e construção das identidades étnicas na medida em que os estudantes vão se construindo por

intermédio das observações e comportamentos dos integrantes familiares na sua forma individual ou coletiva. Ou seja, neste aspecto, identificam a família como o grupo de transmissão do conhecimento. Saberes que não foram encontrados na esfera do prescrito.

*Eu digo assim, toda a minha experiência foi através do meu avô, tais entendendo, da linhagem que veio. Então assim: pô o meu avô é negro, tais entendendo, porque ele contava pra nós que era muito difícil a época deles. Até contava pra nós que passou muito sofrimento. Até o meu bisavô que antigamente ele foi pra senzala, aquilo tudo, aquele tempo todo. Então o pai do meu avô... e foi passando assim. Então eu passo... eu sempre digo que ele tem sido o meu espelho até hoje. Porque ele foi um homem que hoje tem idade, mas venceu na vida. Estudou, se formou, tais entendendo, e hoje é aposentado, mas é digno, é engenheiro, é uma pessoa descente. E o ensinamento que o meu avô passou pra a minha mãe é um ensinamento muito rígido. Antigamente era mais rígido, então foi passado isso pra nós, tais entendendo, e eu me identifico muito com isso. (Carlos)*

*Exatamente. Através da minha avó, dos meus tios... né. Na escola não aprendo nada. Porque eu acho assim não sei... por ser descendente de escravos é esquecido, sei lá... não sei como é que pode ter uma coisa dessa. Eu acho que a gente não estuda isso porque ainda existe uma grande... assim não passando só pelos professores, mas eles infelizmente são racistas né. Com certeza eles vão falar: o que que isso interessa pra gente, eu não sou negro, porque eu vou querer saber. Mas a questão é que nós não somos branco e temos que estudar a Guerra do Paraguai? Pois é, infelizmente tem muitos tipos de pessoas que ainda pensam assim, infelizmente, porque eu acho que a única coisa que muda é a cor de pele. Todo mundo... corta o braço pra ver se o sangue não é a mesma coisa do negro. Eu acho que esse conteúdo deveria ser um assunto pra ser discutido né. Que botasse... tipo os alunos assim dentro de uma sala e discutisse né, um explicando pro outro, discutindo ou fazendo perguntas. Que houvesse um diálogo assim entre todo mundo né. Não só chegar ali e botar ali e ele explicar e todo mundo ficar parado olhando se entendeu ou não entendeu... né e ficar daquele jeito. Eu acho que deveria ser explicando, mas ser uma conversa, um diálogo entre as pessoas ali né. Eu acho que seria bem legal dessa forma. (Andresa).*

A escola, para os estudantes, representa um espaço que ignora ou desconhece a importância de conhecer a realidade da presença dos estudantes afro-descendentes por se negarem a dialogar a história, a cultura e os conflitos étnico/raciais e optarem pelo silêncio em detrimento do enfrentamento do próprio preconceito com a ausência dos saberes em sala de aula.

*Não. Eu não me lembro de ter estudado isso. Nem nada parecido. (Janete)*

*A questão é que eles não chegam. Eu acho que é impossível não ter esses conteúdos nos livros. Então eles não passam mesmo, porque “dicerto” não querem, ou por racismo mesmo dentro da sala de aula por achar que outra pessoa vai reclamar. Então eu gostaria de saber mais sobre a minha cor. Porque existe o dia da consciência negra, eu gostaria muito. Então eu acho que dentro de um livro deve ter, então se eles não passam é porque não querem. Eu acho que existe uma “má vontade”. Eles passam tantas outras coisas, sobre a Proclamação da República. Pô na 1ª, 2ª e 3ª série eu aprendi tudo a mesma coisa, tudo o mesmo conteúdo. Mas a história do negro, não. Porque só na 1ª série que foi uma professora diferente, mas na 2ª e 3ª série foi a mesma. Mas não deram nada. Só sobre a Proclamação da República, essas coisas assim. (Mariana).*

Com isso, observamos que as representações sobre a ausência dos saberes acabam por se caracterizar com um sentido naturalizado, comprometendo a noção de pertencimento. Nestas representações, identificamos o aspecto do *arbitrário cultural*, como nos indicou NOGUEIRA (2006) no Capítulo I do Referencial Teórico.

*Tu acabas se acostumando, infelizmente. Tu sabes que tu não vai ouvir nada sobre a tua história ou muito pouco. Então tu acabas aceitando e se minimizando diante dos outros. Este é o sentimento que eu tenho. Tu... uma pedra sozinha não faz um muro, tu acabas se encolhendo, não tem outro jeito. As coisas são mesmo assim. É só ver quando um negro chega num lugar “cabeças de levantam”. É muito complicado ser negro num lugar onde as pessoas não valorizam. Na escola não falam nada de bom sobre a nossa história. Como eu falei eu acho que não existiam só negros “fujões”, “negros escravos”, deve ter outras coisas sem ser só o sofrimento que o negro*

*passou, só as senzalas, só os senhores. Deve ter algum herói negro “das antigas” que não precisou fugir, alguém que se deu bem... ser o seu próprio dono, sem ter que fugir, sem ter que... entendeu? (Claudiomir)*

*É engraçado pensar sobre isso que a senhora tá falando, porque como a gente não estuda essas coisas, se acostuma a não ouvir sobre isso, então como a gente não tá acostumado a ouvir parece que não faz diferença, mas faz né, porque é mais um esclarecimento na mente da gente né, é isso. (Jovino)*

Os saberes que circulam no âmbito familiar tem sentido importante para os estudantes. A revelia da escola, os estudantes representam sentidos para os saberes que circulam na família. Sentidos positivos e que não estão na escola.

Aqui resgatamos a noção de *arbitrário cultural*, apresentada por NOGUEIRA (2006) no Referencial Teórico, como parte do processo da *violência simbólica*, desenvolvida por BOURDIEU (2001) nas quais os valores arbitrários difundidos pela cultura escolar, são capazes de se impor como cultura legítima, sustentados pelas classes dominantes. Neste sentido, para este estudo, a legitimidade conferida aos saberes que a Educação de Jovens e Adultos difunde é proporcional a sua capacidade de se apresentar como não arbitrária e não vinculada a nenhuma classe social. Embasada num discurso socialmente neutro, a escola passa a poder, livre de qualquer suspeita, sua função de legitimar desigualdades.

Neste sentido, como indicou FORQUIN (1993, p. 167) ao apresentar a cultura escolar no Referencial Teórico, educação e cultura aparecem como duas faces, rigorosamente recíprocas e complementares de uma mesma realidade. Uma não pode ser pensada sem a outra e, toda reflexão sobre uma recai imediatamente na consideração da outra. Em virtude deste aspecto, caracteriza-se, segundo o autor como *um conjunto de conteúdos cognitivos e simbólicos que “selecionados”, “organizados”, “normalizados”, “rotinizados” sob o efeito de imperativos da didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas.*

Assim sendo, a escola, ao selecionar os saberes de uma cultura mais ampla, os reorganiza para os recontextualizar, produzindo modalidades cognitivas

específicas e que, no conjunto de outras ações, também específicas, configuram uma “cultura escolar” adequada e original.

### 3.2 OS SENTIDOS DOS SABERES ESCOLARES

Na configuração apresentada por Bernard Charlot, no item 1.3 do Referencial Teórico, a aprendizagem se faz conjugada às relações e processos que estabelecem um princípio de sentidos, sem o qual não ocorre uma percepção individual de mundo e dos outros, ou seja, os saberes precisam adquirir significado e sentido para os estudantes.

Na esfera do prescrito, os saberes estão distantes do campo do vivido. Assim, das falas dos estudantes, os saberes apontados no prescrito não fazem sentido. Em suas representações os estudantes expressam que são submetidos, na sala de aula, a uma supervalorização do referencial da cultura eurocêntrica, que acaba por criar uma desvalorização dos elementos da cultura africana e afro-brasileira.

*O que eles falam é mais sobre os escravos assim, mas “bem pouca coisa”, né. Aí eles dão outras coisas, sabe, sobre a “Guerra do Paraguai”, essas coisas assim, mas nada assim sobre os afros né. Eu sei mais sobre a cultura de outros povos do que do meu né (risos). Eu acho que tem muita discriminação, sabe, porque esse assunto dava pra ser passado dentro da sala de aula como os outros né, porque o que interessa... eu não sei... mas eu creio assim oh... não seria melhor a gente estar aprendendo sobre... tudo bem sobre a vida dos escravos, sobre a cultura afro-descendente do que a Guerra do Paraguai, esse tipo de coisa assim que... pelo menos pra mim, não me interessa, entendesse? Eu iria preferir mil vezes saber sobre os meus antepassados, sobre coisas assim né, da minha cultura, da minha raça, mas infelizmente, não sou só eu né. (Andresa) Eu acho que é impossível não ter esses conteúdos nos livros. Então eles não passam mesmo, porque “dicerto” não querem, ou por racismo mesmo dentro da sala de aula por achar que outra pessoa vai reclamar. Então eu gostaria de saber mais sobre a minha cor. Porque existe o dia da consciência negra, eu gostaria muito. Então eu*

*acho que dentro de um livro deve ter, então se eles não passam é porque não querem. Eu acho que existe uma “má vontade”. Eles passam tantas outras coisas, sobre a Proclamação da República. Pô na 1ª, 2ª e 3ª série eu aprendi tudo a mesma coisa, tudo o mesmo conteúdo. Mas a história do negro, não. Porque só na 1ª série que foi uma professora diferente, mas na 2ª e 3ª série foi a mesma. Mas não deram nada. Só sobre a Proclamação da República, essas coisas assim. (Mariana)*

Nessa direção, observamos que para os estudantes, as professoras em suas posições, ao assumirem seus papéis de liderança diante das assimetrias em sala de aula, utilizam suas autoridades para negar ou silenciar os temas e as discussões que envolvem a diversidade étnica.

*Falar? Não. Porque assim, as vezes eles falam que religião, como o futebol, são coisas que não devem ser discutidas dentro da sala de aula, que eu acho que seja uma pena né, porque até seria bom pra gente descobrir a religião de outras pessoas e tanto as outras pessoas descobrirem a nossa também. Porque tem muita gente que compara o espiritismo com “macumba” com magia negra, essas coisas todas, mas não é bem assim. Mas porque acontece isso? Porque as pessoas não têm oportunidade de explicar uma pra outra, de esclarecer. E os professores também não falam sobre isso, com certeza. E não só ali também né, mas nas outras escolas que eu estudei, eu nunca tive oportunidade não. (Andresa).*

É necessário refletir sobre a realidade da Educação de Jovens e Adultos e levar em consideração a presença dos estudantes afro-descendentes. Estes viveram e vivem processos de invisibilidade e exclusão social e étnico/racial socialmente determinada e reforçada no contexto da escola. Na contramão desta lógica, uma prática anti-racista auxiliaria, em grande medida, na construção de identidades étnicas, particularmente para que estes estudantes possam se relacionar e se posicionar de forma positiva no mundo.

*Eu acho até pra saber assim os meus direitos, eu acho que eu lutaria mais assim sabe. Porque a gente sendo negro, a gente é excluído de muita coisa né. Porque é difícil tu ver um negro ah presidente... agora que teve esse... Barack*

*Obama né, mas é difícil a gente ver. Negros é excluído de muita coisa, muita coisa mesmo. E a gente já vê assim até pela televisão, agora apareceu um deputado negro, mas em compensação é corrupto né. Então esse tipo de coisa assim. Então eu acho que iria modificar pelo fato assim da gente saber mais e poder lutar mais pra não se sentir tão inferior as outras pessoas de cor branca né. Eu acredito nisso, pra mim seria sim. (Andresa)*

Refletir sobre a Educação de Jovens e Adultos, como nos aponta este depoimento pressupõe considerar o direito de todos os estudantes afros e não afro-descendentes de ter acesso a um assunto que diz respeito a todos os brasileiros. Logo a uma prática anti-racista que considere a existência da diversidade étnica/racial em sala de aula. Além disso, ponderar a presença dos estudantes afro-descendentes possibilita a reconstrução de um caminho de prática docente com recuperação de cultura negada para o universo escolar e, conseqüentemente numa formação educacional consciente para o auto-pertencimento e o pertencimento do outro.

SANTOMÉ (1995, p. 159-177) enfatiza em seu artigo “*As Culturas negadas e Silenciadas no Currículo*”, com foco nas vozes ausentes na cultura escolar, que uma das maiores lacunas existentes na organização curricular pauta-se no significado das diferentes culturas de raças ou etnias. Este aspecto, segundo o autor, representa a visibilidade da carência de experiências e reflexões sobre a educação anti-racista nas unidades escolares. Condutas que invalidam o auto-conhecimento, fruto do silenciamento referente à historicidade dos grupos étnicos, destacando o déficit da historiografia nacional com a população afro-descendente.

Os saberes destacados pelos estudantes, como referente positiva para suas construções no âmbito referem-se a uma descrição não encontrada na esfera do prescrito, logo, ausente do contexto da sala de aula.

*E na verdade também eu acho que nós deveríamos saber porque existe o dia do negro. Eu não sei porque existe essa expectativa toda, essa vontade toda que eles falam, mas não comemoram nada aqui né. Tipo, páscoa como é comemorado. Não é que seja uma comemoração né, mas passar mesmo no dia, o conteúdo daquilo ali. E sobre os negros nada é passado. Então eu acharia que seria bom né, no dia mesmo, contar algo assim sobre isso. (Mariana)*



*Ah eu acho que deveria falar mais sobre a cultura, tais entendendo? Assim sobre a arte, a culinária, o que eles faziam para comer, como eles viviam, pra gente saber mais né. Eu sinto assim, aqui dentro de mim que nós devemos estudar isso na escola. Falar sobre a religião, falar sobre tudo. A gente não conhece sobre a história deles, tais entendendo. Pra gente saber mais sobre os nossos antepassados, tais entendendo, saber mais sobre a história deles, essas coisas. (Carlos)*

*Eu acho que eles deveriam falar mais né sobre os negros, sobre a cultura, porque é um povo assim sempre esquecido, né. Eu acho. Eu acho que deveria ser estudado desde lá do início. Da escravidão, porque tem muita gente que não sabe. Te muitos alunos que não sabem nada. Assim, como foi o dia da libertação, que foi assinado aquele negócio lá, a Lei Áurea né. É isso né? Essas coisas assim né. (Janete)*

*Eu acho que é bem importante, porque... pra gente vê o que passou... o que os africanos sofreram... através de nós, porque hoje nós somos a continuação né. Então eu acho importante pra nós ficar sabendo o que aconteceu e os brancos também ficar sabendo o que os africanos sofreram por nós. Então assim... reflete né, nos dias de hoje, né, porque aí é bom pra gente se espelhar no passado. Que não é a gente pensar só de hoje pra amanhã, tem que olhar lá pra traz sobre o que passou. (Jovino)*

*Não só acho que deveria ter o conteúdo... esse conteúdo, como acho que não sei se existe, porque eu nunca estudei isso, mas eu acho que não existiam só negros “fujões”, “negros escravos”. Eles trabalhavam, eles cultivavam, não foram só os italianos, os alemães, japoneses que fizeram a agricultura do Brasil, entendeu? Eu acho que deveria ser contato mais essa história do negro na agricultura assim. Faz falta sabe. Eu acho que eu teria mais informações e gostaria de ter mais informações da “vida negra”. Na escola não falam nada de bom sobre a nossa história. Como eu falei eu acho que não existiam só negros “fujões”, “negros escravos”, deve ter outras coisas sem ser só o sofrimento que o negro passou, só as senzalas, só os senhores. Deve ter algum herói negro “das antigas” que não precisou fugir, alguém que se deu bem... ser o seu próprio dono, sem ter que fugir, sem ter que... entendeu? (Claudiomir)*

Como vemos nas vozes dos estudantes, as representações que

envolvem a seleção dos saberes escolares dizem respeito à falta de identificação dos estudantes afro-descendentes com os conteúdos que não significam de forma positiva a história da população afro-descendente.

PIRES (2006), ao ressaltar o ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, lembra que a sua aplicação deve estar associada às inúmeras formas de manifestações, procurando reconhecer os espaços de tradição para o estabelecimento de vínculos com a ancestralidade, no que tange a constituição de identidades da população afro-descendente. Com efeito, indica *os tradicionais espaços religiosos como os terreiros, os congados, os batuques, folias de reis, maracatus, tambor de crioula, entre outros*. Vale lembrar que estes elementos culturais estão também presentes na essência da cultura de base açoriana que contribuiu para a construção do município de São José – Santa Catarina, conforme apresentado no Capítulo II, item 2.2.

*Ah sobre religião. E na verdade também eu acho que nós deveríamos saber porque existe o dia do negro. Eu não sei porque existe essa expectativa toda, essa vontade toda que eles falam, mas não comemoram nada aqui né. Tipo, páscoa como é comemorado. Não é que seja uma comemoração né, mas passar mesmo no dia, o conteúdo daquilo ali. E sobre os negros nada é passado. Então eu acharia que seria bom né, no dia mesmo, contar algo assim sobre isso. (Mariana)*

*Eu acho que é bem importante, porque... pra gente vê o que que passou... o que os africanos sofreram... através de nós, porque hoje nós somos a continuação né. Então eu acho importante pra nós ficar sabendo o que aconteceu e os brancos também ficar sabendo o que os africanos sofreram por nós. Então assim... reflete né, nos dias de hoje, né, porque aí é bom pra gente se espelhar no passado. Que não é a gente pensar só de hoje pra amanhã, tem que olhar lá pra traz sobre o que passou. Eu acho que a cultura né. Eu acho que seria bom pra nós que somos negros e pra quem não é também. (Jovino)*

*Ah estudar assim... porque a vida dos escravos a maioria assim... muitos já até a gente vê, escravidão esse tipo de coisa assim, mas o estilo de vida né, a cultura deles mesmo assim, arte, esse tipo de coisa... dança, coisas assim que fosse interessar bastante pra gente né. A*

*própria religião, são coisas que a gente não... a gente sabe assim mas como... eu tenho a minha avó que fala assim, por outras pessoas, mas que eu tenha sentido pra aprender com alguém me explicando, não tem. (Andresa)*

Para a implementação dos saberes sobre a Cultura Africana e Afro-Brasileira, PIRES (2006) faz a seguinte sugestão para o contexto da Educação de Jovens e Adultos.

- 1) Partir da genealogia da família dos (as) estudantes para contar e recontar a história da África e de africanos, bem como de seus descendentes escravizados no Brasil;
- 2) Retomar conhecimentos que a vida ensinou: medidas construídas de maneira alternativa, curas populares, jogos e brincadeiras infantis que remontam aos séculos passados, de origem africana;
- 3) Realizar leituras de texto que se referem aos processos de resistência da diáspora africana no Brasil;
- 4) Pensar na contribuição cultural, popular e “clássica”, incluindo os(as) artistas negros(as) na música, artes plásticas, dramaturgia e literatura

A partir destas recomendações, é possível observarmos que as orientações no trato das relações étnico/raciais na modalidade da Educação de Jovens e Adultos pressupõe entendermos a EJA em sua dinâmica conflitiva, no contexto das construções e dos processos históricos, sociais e culturais que, entre outros aspectos, envolvem a esfera do vivido.

### **3.3 A ESCOLARIZAÇÃO COMO POSSIBILIDADE DE MOBILIDADE PROFISSIONAL**

Os sujeitos deste estudo são mulheres e homens trabalhadores que lutam por suas carências em suas formações educacionais, com o propósito de superar suas condições de vida na perspectiva de uma mobilidade social que caracteriza-se como um problema que está na raiz do analfabetismo.

PASSOS (2005, p. 53) em seu estudo sobre a *Escolarização de Jovens Negros e Negras* realizado no núcleo de Educação de Jovens e Adultos Capoeiras – EJAC – da rede municipal de ensino de Florianópolis – Santa Catarina, indica que não é possível discutir os processos de escolarização de jovens afro-descendentes sem levar em conta o racismo como *elemento de estratificação social que se materializou na cultura, no comportamento e nos valores dos indivíduos e das organizações da sociedade brasileira*. Este aspecto, segundo a autora, produz grande parte das desigualdades que a população afro-brasileira acumula ao longo da história, nos mais diferentes aspectos das suas trajetórias de vida.

Em suas representações, os estudantes deste estudo, consideraram a escolarização na Educação de Jovens e Adultos importante, enquanto valor social. O reconhecimento da função e importância da escolarização está relacionado a imposição como exigência do mercado de trabalho, significada como garantia de uma mobilidade profissional.

Nas representações dos estudantes sobre o papel da escolarização identificamos, também, o segundo processo cognitivo apresentado por TAJFEL (1996), referente a “assimilação”, que se caracteriza como o saber que apóia a base para que os sujeitos tenham instrumentos para a “categorização”, constituindo-se na aprendizagem social como noções sobre diferentes grupos, inclusive o seu próprio, geradas numa cultura, geralmente aceitas pela sociedade em que se vive.

*[...] eu perdi muitas oportunidades de emprego e como a gente é muito mais... muito mais de cor... essas coisas assim é que traz um tipo de constrangimento das pessoas empregar. Eu acho assim... quanto mais tu... eu acho assim... eles valorizam a pessoa... talvez que seja assim eles olham pela aparência e não vêem o potencial da pessoa. Então eu me senti muito assim... posso dizer humilhado, incapacitado né pra vencer. Então eu botei dentro de mim que eu ia voltar a estudar né para que eu pudesse ter uma colocação melhor. Porque toda vida: há ta com o ginásio incompleto né e ficava ruim. Então eu disse: não eu vou voltar a estudar porque se algum dia eu for fazer uma entrevista de trabalho; ou prestar algum concurso, alguma coisa assim, eu vou ter, pelo menos o 2º grau completo. (Carlos)*

*Eu fui buscar os estudos, por causa do meu trabalho do*

*dia-a-dia, porque eu trabalho com carpintaria, eu trabalho em obra, aí eu trabalhando numa obra que eu peguei, aí eles botaram um cara lá para trabalhar comigo. Aí o rapaz nunca tinha trabalhando com obra, mas ele tinha já o 2º grau. Aí com o meu entendimento que eu tinha em obra já, porque eu já trabalho vinte e poucos anos em obras já, o rapaz já tinha o 2º grau, nunca tinha trabalhado em obra e eu com um monte de projetos pra resolver a obra, eu comecei então a dar uma orientações pra ele, aí daqui a pouco eu já senti que ele já estava mais esperto do que eu, porque pelo estudo dele, ele já tinha mais visão... assim... aí eu... peguei e pensei: Pô, parei, pensei, eu vou parar um pouco o meu serviço, não digo trabalhar no dia-a-dia, mas assim, depois do horário eu sempre saia, fazia uns “bicos”, alguma coisa. Aí eu disse: Não. Eu vou parar um pouco com o serviço de “bico”, eu vou estudar a noite. É mais... é mais... “sacrifício”, mas eu vou estudar a noite pra mim ter mais visão no meu serviço. Embora eu fique trabalhando o resto da minha vida em obra, mas a visão que eu fui correr atrás pra buscar. E agora que eu já conclui o terceiro e to contente porque eu tenho mais visão. (Jovino)*

*Eu cheguei através assim oh... eu tava trabalhando né, de limpeza, como eu to atualmente ainda, e aí eu fui trabalhar num lugar onde tinha bastante pessoas estudadas. E aquilo começou a me dar um certo constrangimento assim, de eu, a única negra lá dentro e não ter estudo nenhum. Então eu comecei a procurar um lugar para que eu pudesse estudar. (Erli)*

*Eu fui incentivado pela minha mulher. Ela deu o empurrãozinho falando que eu tinha que voltar a estudar, foi assim que eu cheguei lá. Daí eu procurei a Diretora Juçara e ela me deu uma vaga. Porque faltava o segundo grau pra mim. Na verdade eu tava trabalhando, mas precisava de um lugar melhor pra trabalhar e todos os lugares precisava do segundo grau completo e eu não tinha. Tinha um curriculum bom, experiência na época de 11 anos na minha área e mesmo assim não conseguia emprego em grandes empresas porque eu não tinha o segundo grau. (Claudiomir)*

As representações sobre a escolarização como possível fator de mobilidade<sup>59</sup> se manifestam também reconhecendo uma determinação e exigência de mercado. Dito de outra forma, é possível identificar nas entrevistas que os/as estudantes ingressaram na Educação de Jovens e Adultos, em que pesem outros motivos, por perceberem que a educação formal é fator importante na conquista de um “trabalho melhor”, mas não determinante.

*Afeta. Infelizmente o pessoal ainda não distingue isso. Eles acham que... como é que se diz? Eles fazem muita distinção. Então é muito difícil. E muito não é só nós que falamos, mas muitas pessoas falam que é muito difícil tu ser um negro respeitado. Tu tem que ser melhor que um branco. É a realidade. Não sei se tu concorda comigo, mas a gente, eu acho, nós temos que dar o melhor de nós para eles reconhecerem que a gente é alguma coisa. E nós vemos na Universidade poucos negros. Na universidade tem poucos negros na universidade. Então é isso né. Nós temos que ter força de vontade e buscar o que a gente quer. Não para competir, tais entendendo, e sim pra nós mostrar que nós somos capazes também. (Carlos)*

A fala de Carlos é emblemática no que diz respeito a algo que ele mesmo tem dificuldades em elaborar e está relacionada ao dar-se conta do que é ser “negro” em uma sociedade racista e meritocrática<sup>60</sup>. Ele questiona a parca incidência de afro-descendentes nas Universidades e acrescenta que a permanência, quando há uma chegada no ensino superior, impõe a homens e mulheres afro-descendentes que sejam e façam mais do que os não-afro para “mostrar que nós somos capazes também”. Ou seja, que não há igualdade de oportunidade pela educação formal, em sua visão.

---

<sup>59</sup> DALLABRIDA (2001, p. 28-29), em seu trabalho “A Fabricação Escolar das Elites” assevera que “a “atmosfera cultural” herdada na família transforma os filhos de burgueses em alunos mais seguros e soltos, que relativizam a importância da educação escolar, enquanto os filhos das classes menos abastadas, que recebem exortações e encorajamento de suas famílias, destacam-se pelo esforço, pois percebem a escola como praticamente o único caminho de ascensão social”.

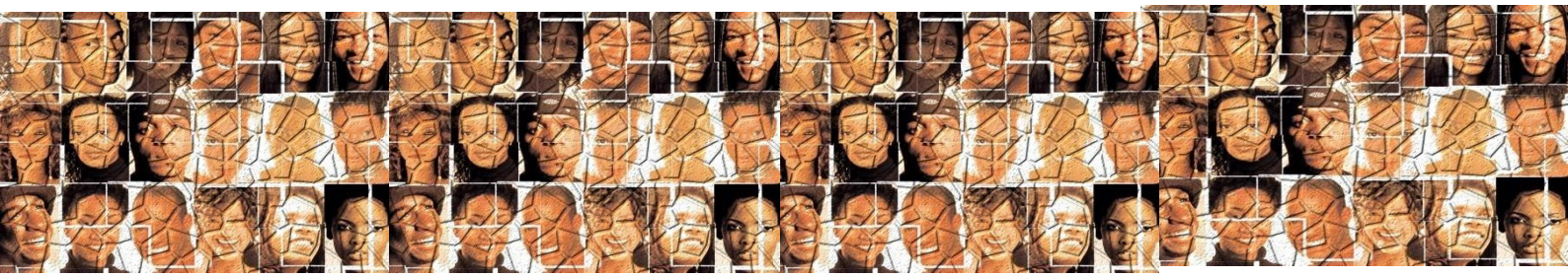
<sup>60</sup> Por Meritocracia se entende o poder da inteligência que, nas sociedades industriais, estaria substituindo o poder baseado no nascimento ou na riqueza, em virtude da função exercida pela escola. Os méritos dos indivíduos, decorrentes principalmente das aptidões intelectivas que são confirmadas no sistema escolar (...), viriam a constituir a base indispensável, conquanto nem sempre suficiente, do poder das novas classes dirigentes (...). Sob esta concepção, troca-se o privilégio do nascimento pelo da capacidade individual. (BOBBIO, 1994, p. 747)



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. [...] Além disso, essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos cotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada um a seu modo na formação da riqueza econômica, social e histórica da identidade nacional”.*

**KABENGELE MUNANGA**



Neste espaço que se apresenta como o momento de rematar este estudo, muitos pensamentos nos vêm em mente, muitas passagens das vivências empíricas são lembradas, muito deveria ser observado e bastante nem foi percebido. Mas, o que predomina é a certeza da transição. Falamos de transição, porque cada estudo representa a superação do nosso olhar para a realidade em que vivemos e atuamos.

A história social vem revelando que as conseqüências da hegemonia dominante culminam num presente repleto de desigualdades e exclusões. Temos nos tornado intolerantes, individualistas e céticos extremados, a ponto de não conseguirmos perceber no outro a nossa possibilidade. Significa dizer, que estamos perdendo cada vez mais a nossa capacidade criativa e humana, achando que tudo no mundo é natural e imutável e, que somos apenas objetos do destino, encerrados em nós mesmos, o que nos impede de criar novas alternativas que alcancem um coletivo.

Ponderado em si mesmo, o belíssimo mosaico étnico brasileiro nas nossas unidades escolares não apresentaria problemas para a sociedade, não fosse a hierarquização socialmente construída que origina as desigualdades, tornando-se um impeditivo para a transformação dos sentidos hegemônicos. Sentidos estruturados historicamente pelas relações de poder que resultam na produção da escola como um espaço privilegiado para a reprodução das desigualdades; nas chacinas de meninos afro-descendentes; no crescente número de quilombolas sem terra; na invisibilidade dos diferentes; na redução histórica e cultural de um povo; na convivência descarada com o discurso da neutralidade que resulta no não comprometimento com a formação educacional dos estudantes afro-descendentes, na perspectiva de que estes tenham reconhecidas as histórias de seus ascendentes e, logo, a construção de suas identidades étnicas de forma positiva.

A escola é um espaço vivo de valorização que possui como compromisso educar, contemplando as diferentes dimensões das identidades, para que todos os estudantes possam ser percebidos em sua totalidade. E quando não existem proposições neste sentido a escola acaba por reproduzir as mazelas sociais. A escola precisa assumir que é um universo também de construção da identidade



étnica dos estudantes e reconhecer-se como um dos primeiros espaços sociais que os estudantes acessam desde a infância e, onde interagem com outros modos de ser humano etnicamente diferente do mundo homogeneizado da família. E, neste sentido, o encaminhamento para a construção das identidades étnicas na escola neste estudo destaca a relevância da seleção dos saberes escolares, como um aspecto fundamental na vida dos estudantes. Como vimos no corpo desta pesquisa, o currículo é um território de produção, circulação e consolidação de significados.

Com o propósito de tecer algumas considerações finais, dificilmente elaboradas em função de reconhecermos o inacabamento no qual uma investigação e a própria investigadora estão imersos e também em razão de concebermos o conhecimento histórico como provisório e o científico como aproximativo, vemos como necessário registrar algumas reflexões do nosso entendimento do que aconteceu, até então.

O objetivo deste estudo centrou-se nas representações de estudantes afro-descendentes sobre os Saberes Escolares do ensino médio na Educação de Jovens e Adultos do município de São José – Santa Catarina, referentes à Disciplina de História. O desafio proposto consistiu em tentar averiguar as representações no âmbito do vivido na relação com a esfera do prescrito, por intermédio dos encaminhamentos de cinco documentos educacionais cujo propósito foi verificar se há, a partir desta relação, a construção de uma identidade étnica positiva dos referidos estudantes.

Para tanto procuramos priorizar um caminho que nos proporcionasse aproximação com os documentos e os sujeitos investigados. Assim, o primeiro capítulo foi organizado a partir da sistematização da problemática levantada, seguida do referencial teórico básico para as nossas reflexões e, fundamentalmente pelo caminho metodológico construído para tentar atingir o objetivo proposto.

No segundo capítulo, procuramos conhecer minimamente o universo da Educação de Jovens e Adultos em nível nacional até sua implementação no município de São José – Santa Catarina, destacando num panorama histórico o contexto legislativo desta modalidade de ensino, até chegarmos ao campo empírico que se constituiu na unidade escolar pesquisada. Neste capítulo identificamos e

descrevemos as diretrizes dos documentos educacionais sobre os encaminhamentos referentes à disciplina de História, para apreendermos se o movimento da prescrição dos documentos educacionais favorece de maneira positiva a construção da identidade étnica dos estudantes afro-descendentes, nas representações no âmbito do vivido. Também como prescrição legal, aportarmos na Lei Federal 10639/03 que institui os saberes sobre a História da África e da Cultura Afro-Brasileira no currículo da educação básica. Com efeito, destacamos que uma das maiores mudanças provocadas pela nova legislação consiste na transformação do olhar e dos sentidos que envolvem o continente africano e a população afro-descendente. Sentidos que favoreçam o exercício do direito humano e o estímulo positivo ao auto-reconhecimento e ao conhecimento da própria história e cultura e principalmente tê-las respeitadas como saberes dos currículos escolares.

O terceiro capítulo, constituído com o propósito de analisar as representações dos estudantes afro-descendentes sobre os saberes escolares ministrados na disciplina de História, levou-nos à conclusão de que há necessidade de aliar, nas seleções dos saberes, as reivindicações dos referidos estudantes, na perspectiva de alteração dos saberes selecionados para que os novos saberes possam fazer sentido para os estudantes nos seus processos educacionais.

Com base nas descrições dos documentos, não foram observadas nas falas das entrevistadas e entrevistados encaminhamentos propositivos específicos que contemplem de forma positiva a construção da identidade étnica e a noção de pertencimento. O tempo que dispomos neste estudo não nos permite respostas conclusivas, mas parece-nos suficiente para confirmar a hipótese inicial levantada de que há um distanciamento entre o prescrito e vivido.

O estudo realizado nos apresentou elementos significativos sobre a Educação de Jovens e Adultos de São José – Santa Catarina. No que toca a seleção dos saberes, é possível inferir que foram colocados em xeque os pilares da organização pedagógica na Educação de Jovens e Adultos do município de São José – Santa Catarina. Ainda que o advento das políticas de ações afirmativas se traduzam como avanço de um anseio coletivo, fruto da luta política dos movimentos sociais, em especial do Movimento Negro, verificamos que a EJA do município de

São José não cresceu neste aspecto, o que torna urgente e necessário uma reformulação de ordem organizacional, estrutural e comportamental que, por certo, resultarão em melhores contextos educacionais, sociais e relacionais.

O estudo realizado apresenta novas perspectivas e necessidade de novos estudos que contemplem o universo da Educação de Jovens e Adultos numa abordagem étnico/racial que situem o processo da construção da identidade étnica dos estudantes afro-descendentes. Como o fenômeno do racismo e da desigualdade étnico/racial são permeados e trabalhados na Educação de Jovens e Adultos? Até que ponto as representações do corpo docente, constituído em sua grande maioria por professores e professoras não afro-descendentes, influencia no processo educacional destes estudantes nesta modalidade de ensino? Com que referência étnico/racial os estudantes afro-descendentes saem da EJA para optarem pela política de cotas nas universidades?

É claro que o planejamento e a implementação de qualquer proposta que envolva a construção de uma nova maneira de pensar e produzir a prática pedagógica precisa estar relacionado a um amplo e novo poder. Porém, o poder a que nos referimos não pode ser vertical, um poder de coação ou um poder paternal, no qual o cidadão espera passivo por uma resolução que seja democrática. Falamos de um poder adquirido por uma nova noção de sujeito, um poder que se conquista internalizando nas práticas a multidimensionalidade do social, fazendo crescer a valorização do aspecto humano, no qual as práticas de implementação para atingir estes objetivos suscitem novos conflitos, diferentes daqueles que fizeram surgir esta sociedade hegemonicamente construída.

Nesta perspectiva de transformação que envolve a seleção dos saberes escolares, este estudo aponta para uma revolução cognitiva, ou seja, uma nova forma de ver o mundo. Uma revolução que surja no fazer cotidiano, com o compromisso de superar o velho e conceber o novo.

*Eu acho que faz assim como eu te falei... um ponto positivo assim, pra que tu possas crescer cada vez mais assim, pra que tu possas te espelhar neles, porque eles foram pessoas guerreiras, sem poder guerrear, no caso né, guerreiro sem poder guerrear, então é muito gratificante pra gente. Assim né no caso dele, do Zumbi. Ele foi um guerreiro, mas a guerra dele não foi uma guerra assim como a gente conhece, ele fez outra*

*guerra assim, do quilombo né, abriu um quilombo, assim, foi falando com as pessoas, sem guerra né, ele foi fazendo assim.*  
(**Erli**)

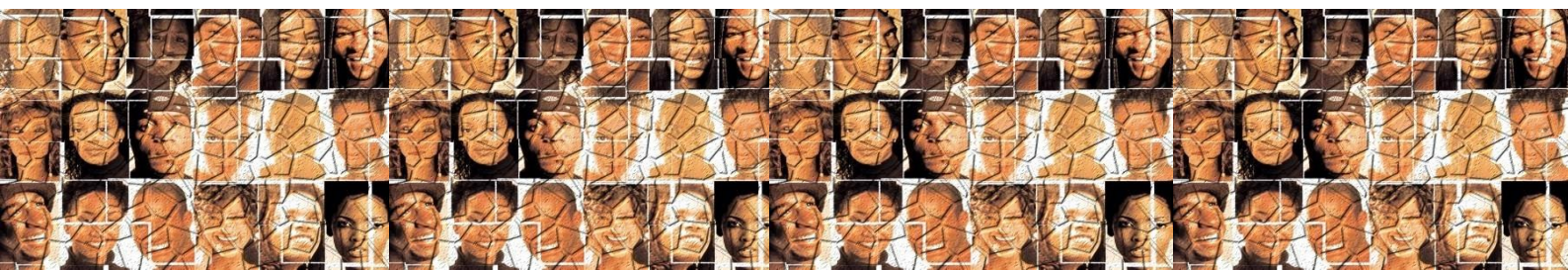
Há uma chamada para que, na Educação de Jovens e Adultos do município de São José – Santa Catarina, a construção sobre as imagens e as posições da população afro-descendente, aqui pensada na perspectiva dos saberes escolares, seja desconstruída para uma ressignificação da hegemonia historicamente construída. Esta chamada para a reconstrução, de acordo com os resultados desta investigação, pauta-se nos principais argumentos de valorização da identidade étnica, quais sejam: o reconhecimento da população afro-descendente na história do País; o combate ao mito da democracia racial e a reconstrução dos saberes sobre o continente africano e cultura afro-brasileira, numa perspectiva do desvelamento dos preconceitos e das representações estereotipadas.

É possível vislumbrar um movimento que fomente e nos permita perceber a cada fazer científico e principalmente pedagógico, a relevância da seleção de saberes escolares que envolvam a presença e as representações sociais de estudantes afro-descendentes, brancos, indígenas e todos que compõem a diversidade étnica do corpo social, para observarmos as diferentes falas que, muitas vezes são embotadas pelas relações de poder.

E, a partir daí, reconstruiremos os nossos novos contextos escolares, na perspectiva de vivenciarmos, num futuro próximo, em nossas salas de aula, o direito à liberdade de expressão e as representações dos muitos estudantes que ainda vivem na invisibilidade. Liberdade de expressão esta que aqui se traduziu nas Vozes de Ébano.



# ANEXOS



**ANEXO 1: OFÍCIOS EXPEDIDOS PELO PPGE – PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UFSC À SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO JOSÉ E AO CENTRO EDUCACIONAL MUNICIPAL ARAUCÁRIA**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



A/C Sra. Simone Warmling  
Coordenadora do EJA  
Secretaria Municipal de Educação de São José

Vimos através deste, apresentar **MARGARETE ROSA VIEIRA**,  
mestranda do Curso de Pós-Graduação em Educação/UFSC, na Linha de  
Investigação: Educação, História e Política, sob orientação da Profa Dra  
Maria de Fátima Sabino Dias – Turma 2007.

Florianópolis, 21 de junho de 2007.

  
Patrícia Duarte S. da Natividade  
PPGE/CED/UFSC

*Recebido em  
20/08/07  
Surfante*



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



A/C Sra. Juçara Barbosa  
Coordenadora do EJA  
Centro Educacional Municipal Araucária

Vimos através deste, apresentar **MARGARETE ROSA VIEIRA**,  
mestranda do Curso de Pós-Graduação em Educação/UFSC, na Linha de  
Investigação: Educação, História e Política, sob orientação da Profª Dra  
Maria de Fátima Sabino Dias – Turma 2007.

Florianópolis, 21 de junho de 2007.


  
Patrícia Duarte S. da Natividade  
PPGE/CED/UFSC

Centro Educacional  
Municipal Araucária  
Rua Alaésio Idelfonso Rosa, S/nº  
Serraria - São José/SC  
CEP 88115-551  
Fone: (48) 3343-9987

  
Juçara Barbosa  
Coordenadora - EJA  
C.E.M. Araucária



**ANEXO 2: CERTIFICADO DE APROVAÇÃO EXPEDIDO PELO COMITÊ DE ÉTICA NA PESQUISA COM SERES HUMANOS.**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA**  
**Pró-Reitoria de Pesquisa e Extensão**  
**Comitê de Ética na Pesquisa em Seres Humanos**

***CERTIFICADO***      ***Nº 135***

O Comitê de Ética na Pesquisa em Seres Humanos (CEPSH) da Pró-Reitoria de Pesquisa e Extensão da Universidade Federal de Santa Catarina, instituído pela PORTARIA N.º0584/GR/99 de 04 de novembro de 1999, com base nas normas para a constituição e funcionamento do CEPSH, considerando o contido no Regimento Interno do CEPSH, **CERTIFICA** que os procedimentos que envolvem seres humanos no projeto de pesquisa abaixo especificado estão de acordo com os princípios éticos estabelecidos pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP

**APROVADO**

**PROCESSO: 146/08    FR- 199311**

**TÍTULO: Vozes de ébano: uma nota acerca das representações de estudantes afro-descendentes no contexto da educação de jovens e adultos.**

**AUTORES: Maria de Fátima Sabino Dias e Margarete da Rosa Vieira.**

**DPTO.: Pós-graduação em educação.**

**FLORIANÓPOLIS, 28 de julho de 2008.**



Coordenador do CEPSH/UFSC - Prof.º Washington Portela de Souza



### **ANEXO 3: TERMO DE COMPROMISSO LIVRE E ESCLARECIDO APROVADO PELO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS**

Eu Margarete da Rosa Vieira, estou realizando uma pesquisa com o nome **“VOZES DE ÉBANO: Um Estudo das Representações Sociais sobre os Saberes Escolares de estudantes afro-descendentes na Educação de Jovens e Adultos do município de São José – Santa Catarina”** e, gostaria da sua participação. A finalidade desta pesquisa é saber o que significa para os alunos afro-descendentes estudar os conteúdos sobre a população negra na disciplina de história. Espero com esta pesquisa que a identidade dos estudantes seja construída na escola de forma positiva, ao mesmo tempo, que seja valorizada a história da população negra no interior da sala de aula.

O procedimento utilizado para realização da pesquisa será aplicação de entrevistas, que serão gravadas e também filmadas e, os entrevistados serão fotografados. Os resultados deste procedimento serão para uso exclusivo desta pesquisa. Quem participar deste trabalho não corre nenhum risco ou desconforto com a participação. Todos os entrevistados são estudantes de maior idade. Os participantes não terão nenhum custo com a pesquisa e, terão toda assistência necessária. Todas as dúvidas antes e durante a pesquisa poderão ser tiradas comigo por telefone ou e-mail (9951-3234 / [gayamg@hotmail.com](mailto:gayamg@hotmail.com)). Todos os participantes são livres para recusar ou retirar os seus nomes da pesquisa, e não serão penalizados por isso.

Eu, \_\_\_\_\_, portador(a) da Cédula de Identidade nº \_\_\_\_\_ e CPF nº \_\_\_\_\_ declaro que fui devidamente esclarecido(a) sobre a Pesquisa **“VOZES DE ÉBANO: Um Estudo das Representações Sociais sobre os Saberes Escolares de estudantes afro-descendentes na Educação de Jovens e Adultos do município de São José – Santa Catarina”**, concordo em participar e autorizo que Margarete da Rosa Vieira use as informações que passei e, também permito o uso de minha imagem e meu nome para os objetivos desta pesquisa.

São José, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

NOME DA ENTREVISTADA (O)  
Assinatura

## ANEXO 4: DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA CENTRO EDUCACIONAL MUNICIPAL ARAUCÁRIA



**CENTRO EDUCACIONAL MUNICIPAL ARAUCÁRIA**

Rua: Alaésio Idelfonso Rosa - S/N - Serraria - São José -SC  
Fone: (48) 3343-9087 - CEP: 88.115.551 e-mail: cem\_araucaria@hotmail.com

### DECLARAÇÃO

Declaro para os devidos fins e efeitos legais que, objetivando atender as exigências para a obtenção de parecer do Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos e, como representante legal da instituição tomei conhecimento do Projeto: **“VOZES DE ÉBANO: Uma nota acerca das Representações de estudantes afro-descendentes no contexto da Educação de Jovens e Adultos”** e cumprirei os termos da Resolução CNS 196/96 e suas complementares e, como esta instituição tem condição para o desenvolvimento deste Projeto, autorizo a sua execução nos termos propostos.

São José, 13 de junho de 2008


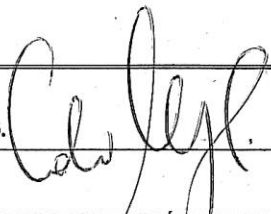
JUÇARA BARBOSA

DIRETORA GERAL e COORDENADORA DA EJA  
CENTRO EDUCACIONAL MUNICIPAL ARAUCÁRIA

Juçara Barbosa  
Diretora Geral  
Dec. 24.026/07

Centro Educacional  
Municipal Araucária  
Alaésio Idelfonso Rosa S/N  
Serraria São José/SC  
CEP 88115-551  
Fone: (48) 3343-9087

**ANEXO 5: AUTORIZAÇÃO DE FUNCIONAMENTO DO CENTRO EDUCACIONAL MUNICIPAL ARAUCÁRIA**

			
<b>Estado de Santa Catarina</b>			
<b>PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO JOSÉ</b>			
<b>Conselho Municipal de Educação - COMESJ</b>			
<b>Autorização de Funcionamento</b>			
Nome da Pessoa Física ou Jurídica <b>PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO JOSÉ</b>			
CNPJ Nº <b>82.892.274/0001-05</b>			
Nome Fantasia do Estabelecimento <b>CENTRO EDUCACIONAL MUNICIPAL ARAUCÁRIA</b>			
Endereço - <b>Rua: Alaésio Ildefonso da Rosa, S/N</b>			
Bairro	CEP	Município	Fone
<b>Jardim Araucária</b>	<b>88115-000</b>	<b>São José</b>	<b>(48) 343 9087</b>
Proprietário e/ou Responsável e/ou Presidente <b>JUÇARA BARBOSA</b>			
<i>A Unidade escolar acima está autorizada por cumprir as normas da Resolução 007/01 do Conselho Municipal de Educação de São José.</i>			
Válido Até <b>03/09/2008</b>			
Local e Data <b>São José, 03 de setembro de 2003.</b>			
Concedido			
 <b>FERNANDO MELQUÍADES ELIAS</b> Presidente do Conselho Municipal de Educação de São José			

## ANEXO 6: FICHA DE MATRÍCULA DO CENTRO EDUCACIONAL MUNICIPAL ARAUCÁRIA



**CENTRO EDUCACIONAL MUNICIPAL ARAUCÁRIA**  
Rua: Alaésio Ildefonso da Rosa – S/N – Serraria – São José - SC  
Fone: (48)3343-9087 email: cem\_araucaria@hotmail.com

**FICHA DE MATRÍCULA ANO: 200\_\_**

Grau \_\_\_\_ Série \_\_\_\_ Turno: ( ) Matutino ( ) Vespertino ( ) Noturno Turma: - \_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_

Data/Nasc.: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ Sexo: Masc. ( ) Fem. ( ) Religião: \_\_\_\_\_

Natural: \_\_\_\_\_ Uf: \_\_\_\_\_ Rg Nº: \_\_\_\_\_ Data Exp.: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ Trabalha: Sim ( ) Não( )

Empresa: \_\_\_\_\_ Função: \_\_\_\_\_

Fones para contato de emergência: \_\_\_\_\_ Falar com quem? \_\_\_\_\_

Tem alguma alergia a medicamentos? \_\_\_\_\_ Quais? \_\_\_\_\_

Tem algum problema crônico de saúde? \_\_\_\_\_ Quais? \_\_\_\_\_

Peso: \_\_\_\_\_ Altura: \_\_\_\_\_ Nº do tênis \_\_\_\_\_ tamanho camiseta: \_\_\_\_\_ tamanho da calça jeans: \_\_\_\_\_

tamanho da meia: \_\_\_\_\_ tamanho da jaqueta: \_\_\_\_\_

### Endereço

Rua: \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_\_ Fone: \_\_\_\_\_

Complemento: \_\_\_\_\_ Bairro: \_\_\_\_\_ Cidade: \_\_\_\_\_

Casa: Própria ( ) Aluguel ( ) Quanto Tempo Reside: \_\_\_\_\_

### Filiação

Pai: \_\_\_\_\_ Data Nasc.: \_\_\_\_\_

Grau De Instrução: \_\_\_\_\_ Profissão: \_\_\_\_\_ Renda: \_\_\_\_\_

Empresa Que Trabalha: \_\_\_\_\_ Fone: \_\_\_\_\_ Religião: \_\_\_\_\_

Mãe: \_\_\_\_\_ Data Nasc.: \_\_\_\_\_

Grau De Instrução: \_\_\_\_\_ Profissão: \_\_\_\_\_ Renda: \_\_\_\_\_

Empresa Que Trabalha: \_\_\_\_\_ Fone: \_\_\_\_\_ Religião: \_\_\_\_\_

### Responsável

Nome: \_\_\_\_\_ Data Nasc.: \_\_\_\_\_

Grau De Instrução: \_\_\_\_\_ Profissão: \_\_\_\_\_ Renda: \_\_\_\_\_

Empresa Que Trabalha: \_\_\_\_\_ Fone: \_\_\_\_\_ Religião: \_\_\_\_\_

Grau De Parentesco: \_\_\_\_\_

### Dados Da Família

Nº De Irmãos \_\_\_\_\_ Quantos Trabalham \_\_\_\_\_ Renda: \_\_\_\_\_

Quantos estão nesta escola \_\_\_\_\_ Em quais séries \_\_\_\_\_

Eu \_\_\_\_\_ (Grau Parentesco): \_\_\_\_\_ do aluno (a)

\_\_\_\_\_ estou ciente das normas de funcionamento desta unidade escolar, sendo que, comprometo-me a comparecer sempre que eu for solicitado, colaborando assim com o bom andamento das atividades escolares das quais meu filho (a) participa, autorizando a divulgação de imagem do aluno acima indicado, para qualquer evento ou publicação encaminhados ou intermediados pelo Centro Educacional Municipal Araucária

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Ass. Dos Pais E/Ou Responsáveis

\_\_\_\_\_  
Responsável Pela Matrícula

## ANEXO 7: HISTÓRICO ESCOLAR DO ENSINO MÉDIO DO CENTRO EDUCACIONAL MUNICIPAL ARAUCÁRIA



**SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO  
E CULTURA DE SÃO JOSÉ**



### HISTÓRICO ESCOLAR DO ENSINO MÉDIO

<b>01-MUNICÍPIO</b>	<b>02-UNIDADE ESCOLAR</b>		
<b>03-CURSO</b>			
<b>04- ALUNO</b>		<b>05-REGISTRO GERAL</b>	
<b>06- DATA DE NASCIMENTO</b>	<b>07- NATURALIDADE</b>	<b>08-UF</b>	
<b>09- MÃE</b>		<b>10- PAI</b>	
<b>11- ESCOLA QUE CONCLUIU O ENSINO FUNDAMENTAL</b>	<b>12-DATA DA CONCLUSÃO</b>	<b>13-MUNICÍPIO</b>	<b>14-UF</b>

DISCIPLINA	1ª FASE	2ª FASE	3ª FASE
	1ª SÉRIE	2ª SÉRIE	3ª SÉRIE
	NOTA	NOTA	NOTA
Língua Portuguesa			
Inglês			
Educação Artística			
História			
Geografia			
Matemática			
Química			
Física			
Biologia			
Sociologia			
Filosofia			

FASE/ SÉRIE	ANO	ESTABELECIMENTO	MUNICÍPIO	SC
1ª				
3ª				

**OBSERVAÇÕES:** Os alunos desta modalidade de Ensino são dispensados da prática de Educação Física.

<b>LOCAL E DATA</b>	<b>SECRETÁRIO</b>	<b>DIRETOR/ COORDENADOR</b>



Curso autorizado através da resolução 052/03 e parecer 053/03 do Conselho Municipal de São José – COMESJ.

## CERTIFICADO DE CONCLUSÃO DO ENSINO MÉDIO

Unidade Escolar que concluiu o Ensino Fundamental

Município

UF

Ano de Conclusão

## HISTÓRICO ESCOLAR DO ENSINO MÉDIO

DISCIPLINA	1ª fase (1ª série)	2ª fase (2ª série)	3ª fase (3ª série)
Língua Portuguesa e Literatura			
Língua Estrangeira - Inglês			
Artes			
Química			
Física			
Matemática			
História			
Geografia			
Biologia			
Filosofia			
Sociologia			
% Frequência			
Resultado final			

FASE/SÉRIE	ANO	ESTABELECIMENTO DE ENSINO	MUNICÍPIO	UF

Obs.:

São José,       /       /	Secretário(a)	Diretor(a)
Registro Nº	Livro	Folha

**ANEXO 9: ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO – ENQUETE UNIDADE ESCOLAR: CENTRO EDUCACIONAL MUNICIPAL ARAUCÁRIA ETAPA DA FORMAÇÃO: ENSINO MÉDIO**

1) Série: ( ) 1ª ( ) 2ª ( ) 3ª

2) Nome:

3) Sexo: ( ) feminino ( ) masculino

4) Data de Nascimento: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

5) Naturalidade:

6) Estado Civil:

7) Posição na Família:

( ) Mãe ( ) Pai ( ) Esposa ( ) Esposo ( ) Filha

( ) Filho ( ) Outra (Qual?)

8) Auto Declaração (ÉTNICA):

9) Ano de interrupção na educação regular:

10) Motivo(s):

11) Ano de ingresso no EJA:

12) Motivo(s):

13) No seu processo de educação formal, você já teve ou tem alguma professora ou professor afro-descendente?

( ) Sim ( ) Não

14) Se sim, descreva o significado desta experiência.

15) Se não, descreva o significado desta experiência.

16) Você já sofreu algum tipo de discriminação étnica na escola? Descreva.

## ANEXO 10: AS ENTREVISTAS: MOVIMENTOS E REAÇÕES

O propósito de registrar as entrevistas, na íntegra, no corpo deste trabalho, se fez em decorrência do reconhecimento dos limites deste estudo e, neste sentido, dispomos dos depoimentos dos estudantes para subsidiar trabalhos futuros.

Na perspectiva de MEKSENAS (2000), a entrevista semi-estruturada propõe um corte de tempo e de espaço, processando igualmente um corte na memória daquele que narra, uma vez, que não está em questão discutir os vários aspectos da vida do entrevistado, mas somente aqueles relacionados a um tempo e a um espaço de sua vida.

MINAYO (1993) indica que a entrevista como fonte de informações, contempla uma série de questões que vão desde a fidedignidade do informante ao lugar social do pesquisador. Neste sentido, não é simplesmente um trabalho de coleta de dados, mas sempre uma *situação de interação*, na qual as informações dadas pelos sujeitos podem ser profundamente afetadas pela natureza de suas relações com o entrevistador.

### **ENTREVISTA 1: 14'05'' – 21/10/2008**

Esta entrevista foi realizada na escola (CEMA)

**ENTREVISTADO:** CARLOS H. LOPES RODRIGUES

NASCIMENTO: 21/05/1979

IDADE: 29

ESTADO CIVIL: CASADO

NATURALIDADE: BELO HORIZONTE / MG

POSIÇÃO NA FAMÍLIA: PAI

**Margarete: FALE UM POUCO COMO VOCE CHEGOU NA EJA DE SÃO JOSÉ.**

*Carlos: Através de... porque eu perdi muitas oportunidades de emprego, e como a gente é muito mais... muito mais de cor... essas coisas assim, é que traz um tipo de constrangimento das pessoas empregar. Eu acho assim... quanto mais tu... eu acho assim... eles valorizam a pessoa... talvez que seja assim eles olham pela aparência e não vêem o potencial da pessoa. Então eu me senti muito assim... posso dizer humilhado, incapacitado né pra vencer. Então eu botei dentro de mim que eu ia voltar a estudar né para que eu pudesse ter uma colocação melhor. Porque toda vida: há ta com o ginásio incompleto né e ficava ruim. Então eu disse: não eu vou voltar a estudar porque se algum dia eu for fazer uma entrevista de trabalho; ou prestar algum concurso, alguma coisa assim, eu vou ter, pelo menos o 2º grau completo.*



**Margarete: E TU ACHAS QUE O FATO DE TU SERES AFRO-DESCENDENTE AFETA BASTANTE NA HORA?**

*Carlos: Afeta. Infelizmente o pessoal ainda não distingue isso. Eles acham que... como é que se diz? Eles fazem muita distinção. Então é muito difícil. E muito não é só nós que falamos, mas muitas pessoas falam que é muito difícil tu ser um negro respeitado. Tu tem que ser melhor que um branco. É a realidade. Não sei se tu concordas comigo, mas a gente, eu acho, nós temos que dar o melhor de nós para eles reconhecerem que a gente é alguma coisa. E nós vemos na Universidade poucos negros. Na universidade tem poucos negros na universidade. Então é isso né. Nos temos que ter força de vontade e buscar o que a gente quer. Não para competir, tais entendendo, e sim pra nós mostrar que nós somos capazes também.*

**Margarete: E PORQUE VOCE SE AUTO-DECLAROU AFRO-DESCENDENTE NO PROCESSO DA APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO?**

*Carlos: Porque eu acho assim, a minha família da parte do meu avô são pessoas negras. Meu avô é negro, meus tios. Então eu aprendi muito com ele. Então eu sinto que corre sangue negro né. Eu me sinto assim, tais entendendo, mesmo eu sendo um moreno claro, mas eu me sinto assim. Eu me identifico negro.*

**Margarete: QUANDO QUE VOCÊ COMEÇOU A SE AUTO-IDENTIFICAR COMO NEGRO OU COMO AFRO-DESCENDENTE?**

*Carlos: Eu digo assim, toda a minha experiência foi através do meu avô, tais entendendo, da linhagem que veio. Então assim: pô o meu avô é negro, tais entendendo, porque ele contava pra nós que era muito difícil a época deles. Até contava pra nós que passou muito sofrimento. Até o meu bisavô que antigamente ele foi pra senzala, aquilo tudo, aquele tempo todo. Então o pai do meu avô... e foi passando assim. Então eu passo... eu sempre digo que ele tem sido o meu espelho até hoje. Porque ele foi um homem que hoje tem idade, mas venceu na vida. Estudou, se formou, tais entendendo, e hoje é aposentado, mas é digno, é engenheiro, é uma pessoa descente. E o ensinamento que o meu avô passou pra a minha mãe é um ensinamento muito rígido. Antigamente era mais rígido, então foi passado isso pra nós, tais entendendo, e eu me identifico muito com isso.*

**Margarete: ME FALA O QUE VOCE ESTUDA OU ESTUDOU NA DISCIPLINA DE HISTÓRIA SOBRE A POPULAÇÃO AFRO-DESCENDENTE NA EJA?**

*Carlos: Olha a professora de Artes trouxe... porque dizem que a maioria das pessoas quem moram em São José são tudo açorianos, mas na verdade houve bastante negros aqui. E essa história não é divulgada, tais entendendo. Se tu fores perguntar: Há não, somos açorianos, só isso, só aquilo. Mas, os negros, tem suas raízes aqui.*

**Margarete: ESSE CONHECIMENTO TU TIVESTE AQUI NA EJA?**

*Carlos: Aqui na EJA*

**Margarete: TU SABIAS DISSO?**

*Carlos: Não. Eu não sabia disso. Foi o que ela passou pra nós.*

**Margarete: E TU TIVESTE ESTE CONHECIMENTO NA DISCIPLINA DE ARTES?**

*Carlos: Na disciplina de Artes.*

**Margarete:** NA DISCIPLINA DE HISTÓRIA TU TENS ALGUMA RECORDAÇÃO DE TER ESTUDADO ALGUM CONTEÚDO SOBRE...?

*Carlos:* Olha. Eu não consigo recordar, mas talvez a professora tenha falado sobre mas eu não marquei, não gravei nada sobre isso. Eu lembro que o que a professora de Artes trouxe para nós foi algo muito legal.

**Margarete:** E SOBRE ESTA ATIVIDADE QUE VOCÊS REALIZARAM NA DISCIPLINA DE ARTES SOBRE A POPULAÇÃO AFRO-DESCENDENTE, TU LEMBRAS DE TER VISTO OU OUVIDO ALGUMA COISA – ALGUMA DESCRIÇÃO OU ALGUMA IMAGEM QUE TIVESSE ALGUM TIPO DE PRECONCEITO PARA TI?

*Carlos:* Não... até que ela não... ela passou muitas coisas... não chegou... como é que se diz... ela nos esclareceu algumas coisas certo. Como as vezes a gente diz: Há os crioulos e isso e aquilo. Mas a palavra crioulo não tem o significado pessoal, acho que é... tais entendendo. Ela passou muitas palavras acho que hoje se tem um pensamento contrário. Não se vê a definição que era naquela época e que passa a falar hoje. E ela trouxe isso.

**Margarete:** ENTÃO ELA PEGOU UM ASPECTO DA HISTÓRIA (COMO O SIGNIFICADO DA PALAVRA CRIOULO) E PASSOU PARA VOCÊS DE UMA FORMA POSITIVA OU NEGATIVA?

*Carlos:* Isso, ela passou de forma positiva. Trouxe algo positivo pra nós. Muito legal o trabalho que ela fez.

**Margarete:** E TU SENTES FALTA DE ESTUDAR AQUI NA EJA MAIS O TEMA SOBRE A POPULAÇÃO AFRO-DESCENDENTE?

*Carlos:* Eu sinto falta sim. É bom saber sobre isso. O povo tem que saber mais.

**Margarete:** QUE SABERES SOBRE A HISTÓRIA DA AFRICA E DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA VOCE PENSA QUE PODERIAM SER ESTUDADOS NA ESCOLA?

*Carlos:* Ah eu acho que deveria falar mais sobre a cultura, tais entendendo? Assim sobre a arte, a culinária, o que eles faziam para comer, como eles viviam, pra gente saber mais né. Eu sinto assim, aqui dentro de mim que nós devemos estudar isso na escola. Falar sobre a religião, falar sobre tudo. A gente não conhece sobre a história deles, tais entendendo. Pra gente saber mais sobre os nossos antepassados, tais entendendo, saber mais sobre a história deles, essas coisas.

**É ISSO CARLOS MUITO OBRIGADA.**

**ENTREVISTA 2: 12'30'' – 23/10/2008**

Esta entrevista foi realizada na escola (CEMA)

**ENTREVISTADA:** JANETE S. ARAÚJO  
 NASCIMENTO: 25/11/1969  
 IDADE: 39  
 ESTADO CIVIL: SOLTEIRA  
 NATURALIDADE: BARRAÇÃO / PR  
 POSIÇÃO NA FAMÍLIA: MÃE

**Margarete: FALE UM POUCO COMO VOCE CHEGOU NA EJA DE SÃO JOSÉ.**

*Janete: Eu cheguei através de uma amiga minha que já estudava aqui... aí ela me indicou né e eu comecei, já estava parada algum tempo. E porque eu toda vida trabalho de doméstica e eu quero melhorar estudando pra ver se eu consigo pegar um emprego melhor. E também pra poder ajudar os filhos né.*

**Margarete: PORQUE VOCE SE AUTO-DECLAROU AFRO-DESCENDENTE?**

*Janete: Porque a minha mãe fala que o pai dela e os mais antepassados da família eram negros. E eu acho que eu tenho...E eu me sinto negra. Não tenho dúvidas disso. Então eu me identifico muito porque a minha mãe sempre falava isso pra gente. Então isso é uma coisa bem forte pra gente né.*

**Margarete: O QUE VOCE ESTUDOU OU ESTUDA NA DISCIPLINA DE HISTÓRIA SOBRE A POPULAÇÃO AFRO-DESCENDENTE NA EJA? PORQUE NA 2ª SÉRIE VOCÊS ESTUDARAM O “FIM DO TRABALHO ESCRAVIDÃO”?**

*Janete: Mas não estudamos.*

**Margarete: TU NÃO TENS NENHUM REGISTRO SOBRE ESSE OU OUTRO ASSUNTO?**

*Janete: Não. Eu não lembro de ter estudado isso. Nem nada parecido.*

**Margarete: E NA 3ª SÉRIE? SOBRE “A PARTILHA DA AFRICA E DA AFRICA E A DESCOLONIZAÇÃO DA AFRICA E DA ASIA”? QUE É O CONTEÚDO DE 3ª SÉRIE QUE VOCÊ ESTÁ CURSANDO AGORA NÉ? TENS LEMBRANÇA DE TER ESTUDADO ESSE CONTEÚDO?**

*Janete: As vezes pode até ter alguma coisa sobre a Ásia, alguma coisa assim. Às vezes ela fala alguma coisa sobre escravidão, negros, coisas assim. Mas agora assim para te falar eu não sei, não lembro de nada... né.*

**Margarete: NÃO TENS NENHUM REGISTRO DISSO?**

*Janete: Não, não lembro de nada.*

**Margarete: EXISTE A POSSIBILIDADE DEPOIS DE EU DAR UMA OLHADA NO TEU CADERNO DE HISTÓRIA?**

*Janete: Sim, claro.*

**Margarete: O QUE VOCE PENSA SER INTERESSANTE ESTUDAR NA DISCIPLINA DE HISTÓRIA SOBRE OS AFRO-DESCENDENTES E SOBRE A POPULAÇÃO NEGRA?**

*Janete: Eu acho que eles deveriam falar mais né sobre os negros, sobre a cultura, porque é um povo assim sempre esquecido, né. Eu acho. Eu acho que deveria ser estudado desde lá do início. Da escravidão, porque tem muita gente que não sabe. Tem muitos alunos que não sabem nada. Assim, como foi o dia da libertação, que foi assinado aquele negócio lá, a Lei Áurea né. É isso né? Essas coisas assim né.*

**Margarete: E VOCÊ ACHA QUE ESSES CONTEÚDOS PODEM FAZER ALGUMA DIFERENÇA NA TUA VIDA?**

*Janete: Pra mim que já tenho mais idade assim, eu que já tenho um pensamento eu acho que sim.*

**Margarete: SIM. PORQUE?**

*Janete: Porque fica mais... mais aberto na cabeça da gente né. Porque na aula mesmo tu não escuta nada sobre os negros, essas coisas, sabe. Porque tem muita gente né, que nem mostra nada sobre os negros, sobre isso assim, né.*

**Margarete: E NÃO TER ESSE CONTEÚDO NAS AULAS FAZ FALTA PARA A TUA VIDA?**

*Janete: Faz né, muita.*

**Margarete: PORQUE?**

*Janete: Ah saber sobre a cultura. Como eles ensinam sobre os alemães né, árabes, pessoas e culturas de outros países, sobre a arte, eles também deveriam colocar isso. Tanto que agora tem programas né, que eles estão...que é obrigado a colocar né, pessoas negras. Programas, serviços né, ta acabando com esse negócio de discriminação né.*

**Margarete: EM ALGUM MOMENTO, SEM SER NA DISCIPLINA DE HISTÓRIA VOCÊ JÁ TEVE ALGUM CONTEÚDO SOBRE A POPULAÇÃO AFRO-DESCENDENTE?**

*Janete: Geografia falou um pouco... o professor de Geografia fala assim um pouco.*

**Margarete: E O QUE ELE TRAZ DE CONTEÚDO?**

*Janete: Mais ou menos assim ele vê o mundo agora e ele tenta fazer meio uma comparação como os negros faziam que era diferente, né. Ele tenta diferenciar como as coisas são diferentes agora. Assim mais ou menos por esse lado.*

**Margarete: MAS NORMALMENTE ELE TRAZ ESSE CONTEÚDO DE QUE FORMA? TEXTOS? ELE TRAZ ALGUM TEXTO?**

*Janete: Não, não. Só falando mesmo. Mas ele fala.*

**Margarete: E A PROFESSORA DE ARTES?**

*Janete: A professora de Artes levou a gente na biblioteca, colocou vários cartazes pendurados, sobre os negros. Ela ia lendo e explicando cada um, como os escravos eram vendidos, como é que era a certidão de casamento, nascimento, a relação entre o patrão e as escravas, essas coisas assim.*

**Margarete: E VOCES FIZERAM ALGUMA ANOTAÇÃO NO CADERNO SOBRE OS CONTEUDOS QUE ENVOLVERAM ESSA ATIVIDADE?**

*Janete: Não, nenhuma.*

**Margarete: TU QUERES FALAR MAIS ALGUMA COISA SOBRE ESSA NOSSA CONVERSA JANETE?**

*Janete: Eu to achando muito bom que a professora está aí fazendo essas entrevistas, essa pesquisa né. Se puder alertar pra eles darem mais conteúdo sobre os negros NA AULA, sobre a África assim, né. Porque até eu... vou me formar e não sei nada. É verdade. A gente vai lá e vê... aquele ali é negro. Mas como assim? Mas porque? Não se sabe nada sobre descendência, sobre a cultura... que cultura, eu não sei. Se alguém vir perguntar para mim sobre a cultura dos negros, eu não sei o que é, não sei mesmo.*

### **PASSADO UM TEMPINHO...**

*Janete: Professora? A senhora pode me explicar o que significa afro-descendente?*

**Margarete: É um termo utilizado para nos referirmos as pessoas que descendem dos africanos. Nós negros somos afro-descendentes. Eu sou afro-descendente, você é afro-descendente, porque a nossa ascendência, a nossa origem, onde nasceram nossos antepassados é lá.**

*Janete: Ah... eu não sabia disso. Imagina nós vamos nos formar e na sabemos nada disso. Por exemplo, se tu fores atrás de um emprego e na ficha tiver isso a gente não sabe o que é.*

### **OBRIGADA JANETE**

### **ENTREVISTA 3: 17'29'' – 26/10/2008**

Esta entrevista foi realizada na residência da estudante

**ENTREVISTADA: MARIANA DE S. REZENDE**

NASCIMENTO: 05/07/1991

IDADE: 18

ESTADO CIVIL: SOLTEIRA

NATURALIDADE: SÃO JOSÉ / SANTA CATARINA

POSIÇÃO NA FAMÍLIA: FILHA

**Margarete: FALE UM POUCO COMO VOCE CHEGOU NA EJA DE SÃO JOSÉ.**

*Mariana: Eu cheguei na Educação de Jovens e Adultos por procurar mesmo. Como eu já tinha perdido dois anos, aí eu fui a procura. Aí como eu conhecia a Rose que já tinha estudado lá, aí a Rose disse pra eu ir lá para falar com a Diretora Juçara. E assim hoje em dia para poder pegar um emprego melhor tu tens que ter o segundo grau né, senão fica bem difícil. Já é difícil com, sem então...*

**Margarete: PORQUE VOCE SE AUTO-DECLAROU AFRO-DESCENDENTE?**

*Mariana: Como eu posso explicar... eu me considero negra não só pela raça...*

*(A ESTUDANTE PASSOU A MÃO DIREITA EM CIMA DA ESQUERDA FAZENDO REFERENCIA A COR DA PELE), mas também pra..., por..., como é que eu posso explicar...pra mostrar realmente o que eu sou né. Não adianta eu ser negra e não gostar da minha cor. E eu gosto da minha cor.*

**Margarete: E TU ACHAS QUE ESSE GOSTAR ESTÁ RELACIONADO AO QUE? OU A QUEM? POR EXEMPLO, A ESCOLA TE DA ALGUM SUPORTE PARA TU TE VALORIZARES COMO AFRO-DESCENDENTE?**

*Mariana: Na escola não. E nem na família. Eu não digo que eu sou negra só por causa da família. Eu me declaro porque eu procuro mostrar o que eu sou realmente. Eu gosto mesmo de mostrar. Se alguém vem e diz: tu és negra? Eu digo que sou sim. Então eu gosto mesmo de mostrar. Mas assim pra falar o que eu faço, por exemplo, da minha religião eu não tenho espaço para falar na escola. Ali no Araucária eu não tenho, mas na outra escola, no Maria do Carmo que eu estudei eu tinha bastante, mas ali não.*

**Margarete: PORQUE TU ACHAS QUE ALI TU NÃO TINHAS?**

*Mariana: Porque na sala eu tinha muita amiga evangélica, que era a Denise, e a Suellen, então elas mesmo procuravam saber, mas não era aquela vontade toda. Elas perguntavam, mas tu gosta mesmo? E eu dizia que sim, mas não procurava falar muito assim, não conseguia mesmo sabe. Eu não tinha muito jeito ali sabe.*

**Margarete: O QUE VOCE LEMBRA TER ESTUDADO NA DISCIPLINA DE HISTÓRIA SOBRE A POPULAÇÃO AFRO-DESCENDENTE?**

*Mariana: Eu não me lembro de ter estudado nada.*

**Margarete: NO TEU CADERNO TEM ALGUM REGISTRO SOBRE ESSE CONTEÚDO?**

*Mariana: Tanto que eu não tenho nada no meu caderno.*

**Margarete: NESSAS TRES SÉRIES 1ª, 2ª E 3ª DO ENSINO MÉDIO TU NÃO TENS LEMBRANÇA DE NADA?**

*Mariana: Não, eles não passaram nada.*

**Margarete: O QUE VOCE ACHA QUE DEVERIA TER SIDO ESTUDADO NA DISCIPLINA DE HISTÓRIA SOBRE A POPULAÇÃO AFRO-DESCENDENTE?**

*Mariana: Ah sobre religião. E na verdade também eu acho que nós deveríamos saber porque existe o dia do negro. Eu não sei porque existe essa expectativa toda, essa vontade toda que eles falam, mas não comemoram nada aqui né. Tipo, páscoa como é comemorado. Não é que seja uma comemoração né, mas passar mesmo no dia, o conteúdo daquilo ali. E sobre os negros nada é passado. Então eu acharia que seria bom né, no dia mesmo, contar algo assim sobre isso.*

**Margarete: CERTO. E ALÉM DISSO O QUE VOCE ACHA QUE DEVERIA TER MAIS DE CONTEÚDO?**

*Mariana: Ah eu acho que deveria falar um pouco dos negros, porque tem muito racismo né. Na minha turma ali eu não achei, não vivi isso, racismo assim, mas em outras escolas que eu estudei, tinha bastante. Em outros turnos assim. Meu Deus era muito ruim assim pra mim. Eu me sentia “péssima”. Então mostrar que é tudo igual,*

*apesar da cor ser diferente, uma negra outra branca, mas o conceito todo mundo é igual.*

**Margarete: ALI NA EJA TU SOFRESTE ALGUM TIPO DE DISCRIMINAÇÃO?**

*Mariana: Não, nunca.*

**Margarete: MAS EM OUTRAS ESCOLAS JÁ?**

*Mariana: Já. Muito.*

**Margarete: ENTENDI. VOCE QUER FALAR SOBRE ISSO?**

*Mariana: Ah, eles brincavam assim: Ah sua macaca, sua “nega” suja, no recreio assim sabe. Tinha amigas minhas assim que se “duiam” entendesse? Que batiam neles tudo. Eu não ligava, eu deixava eles falando sozinho. Eu não me preocupava. Mas só que teve um tempo que eu cheguei e reclamei assim pro Diretor tudo. Daí veio a professora de Educação Física, conversou comigo tudo, disse que não era para eu ligar, não dar bola, porque são tudo crianças. Aí eu pensava: então ta eu vou ficar na minha. E aí ficava assim.*

**Margarete: O QUE VOCÊ PENSA QUE A PROFESSORA DEVERIA TER FEITO?**

*Mariana: Não sei... ela não fazia nada. Dizia que era brincadeira, porque são crianças.*

**Margarete: E O QUE VOCÊ TEVE VONTADE DE FAZER?**

*Mariana: Bater neles. Muito. Pra eles sentir a dor que eu estava sentindo.*

**(ESSE MOMENTO FOI MARCADO POR MUITA EMOÇÃO E TENSÃO. A ESTUDANTE SE EMOCIONOU MUITO, BAIXOU A CABEÇA SOBRE AS MÃOS. EU FIQUEI IGUALMENTE EMOCIONADA, MAS TENTANDO ME CONTROLAR DIANTE DA SITUAÇÃO. DEIXEI PASSAR ALGUNS SEGUNDOS E RETOMEI AS PERGUNTAS).**

**Margarete: ENTÃO MARIANA, COMO VOCE PENSA QUE ESSES CONTEÚDOS QUE VOCE ACHA IMORTANTE DEVERIAM CHEGAR NA SALA DE AULA?**

*Mariana: A questão é que eles não chegam. Eu acho que é impossível não ter esses conteúdos nos livros. Então eles não passam mesmo, porque “dicerto” não querem, ou por racismo mesmo dentro da sala de aula por achar que outra pessoa vai reclamar. Então eu gostaria de saber mais sobre a minha cor. Porque existe o dia da consciência negra, eu gostaria muito. Então eu acho que dentro de um livro deve ter, então se eles não passam é porque não querem. Eu acho que existe uma “má vontade”. Eles passam tantas outras coisas, sobre a Proclamação da República. Pô na 1ª, 2ª e 3ª série eu aprendi tudo a mesma coisa, tudo o mesmo conteúdo. Mas a história do negro, não. Porque só na 1ª série que foi uma professora diferente, mas na 2ª e 3ª série foi a mesma. Mas não deram nada. Só sobre a Proclamação da República, essas coisas assim.*

**Margarete: ENTENDI. E TU ACHAS QUE OS CONTEÚDOS SOBRE A POPULAÇÃO AFRO-DESCENDENTE PODEM TRAZER ALGUMA MUDANÇA PARA A TUA VIDA?**

*Mariana: Saber explicar né. Eu acho sim, porque aí eu ia saber explicar quando alguém perguntar né. Aí que legal a história de um negro. Falar também de outras pessoas, o que elas fizeram, assim, saber explicar mesmo. Mas nada disso foi passado.*

**Margarete: TU REALIZA ALGUMA ATIVIDADE FORA DA ESCOLA QUE FORTALEÇA A TUA IDENTIDADE AFRO-DESCENDENTE?**

*Mariana: Tem. A minha religião.*

**Margarete: QUE SEGMENTO RELIGIOSO VOCÊ PERTENCE?**

*Mariana: Eu sou espírita. Almas e Angola. E de estudo assim, fortalece bastante esse curso que eu to fazendo agora.*

**Margarete: QUE CURSO FOI?**

*Mariana: De gastronomia. Para jovens de 16 a 24 anos só.*

**Margarete: E TINHAM MUITOS AFRO-DESCENDENTES?**

*Mariana: Tinham 3 só. Eram 3 mulheres, mas nós fomos muito bem recebidas assim. As pessoas vinham e abraçavam e brincavam com a gente, nada de “piadinhas” de negras, assim sabe. Vinham, abraçavam, conversavam, com a gente “na boa” assim sabe.*

**Margarete: MAS É UM CURSO PAGO OU...**

*Mariana: Gratuito. É muito legal. Tu contava o que querias. Tinha um supermercado na frente e eles vinham: ah tu “quês” alguma coisa... eu acho legal assim, mas chegar num grupo... tu ali naquele grupo e ser mal recebida e, me fortalece bastante esse curso que eu fiz, me fortaleceu bastante.*

**Margarete: E ESTUDAR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS TE FORTALECEU?**

*Mariana: Me fortaleceu. Mas tinha umas coisas chatas assim. Um dia teve uma exposição na biblioteca que a moça falava, explicava sobre a escravidão, e tudo, só que muita gente prestava atenção e, riam, brincavam, chamavam, aí tu olhava pra ver o que era, aí eles ficavam fazendo “palhaçada”. Muita gente saía, aí eu ficava ali vendo, tinha gente que saía e entrava, aí não tinha como estar toda hora prestando atenção, batiam a porta, né. Aí eu não consegui prestar muita atenção, mas só que aí era muito dito assim sobre... no tempo dos escravos sabe, o que acontecia, o que eles comiam, se reuniam, faziam o “pagode” deles ali, essas coisas assim. Era só sobre os escravos, mesmo.*

**Margarete: E VOCÊ ACHA LEGAL FALAR SOBRE OS ESCRAVOS?**

*Mariana: Só sobre os escravos não. Não é possível que nos livros não tenha outros assuntos sobre os negros. Eu não acredito.*



**Margarete: QUERES FALAR MAIS ALGUMA COISA SOBRE ESSA NOSSA CONVERSA?**

*Mariana: Eu acho muito importante a professora estar fazendo esse trabalho, porque eu acho que é importante pra todo mundo, pra não ter mais esse preconceito né. Pra saber que a vida de todo mundo é igual assim, apesar de... seja pra negros, brancos, mas é tudo igual, a mesma coisa. E isso é importante pra todo mundo, não só para os negros.*

#### **ENTREVISTA 4: 25'48'' – 01/11/2008**

Esta entrevista foi realizada na residência da Estudante

**ENTREVISTADA: ERLI TEREZINHA DAVID GARCIA**

NASCIMENTO: 24/03/1970

IDADE: 29

ESTADO CIVIL: CASADA

NATURALIDADE: SÃO JOSÉ / SC

POSIÇÃO NA FAMÍLIA: MÃE

**Margarete: FALE UM POUCO COMO VOCE CHEGOU NA EJA DE SÃO JOSÉ.**

*Erli: Eu cheguei através assim oh... eu tava trabalhando né, de limpeza, como eu to atualmente ainda, e aí eu fui trabalhar num lugar onde tinha bastante pessoas estudadas. E aquilo começou a me dar um certo constrangimento assim, de eu, a única negra lá dentro e não ter estudo nenhum. Então eu comecei a procurar um lugar para que eu pudesse estudar. Então eu fui lá naquele onde tu só estuda e só faz as provas, sabe?*

**Margarete: SEI**

*Erli: Aí eu cheguei lá e eles não quiseram aceitar a minha 5ª série, porque eu tinha passado mas eles queriam que eu repetisse tudo novamente. E eu achei injusto eu ter que fazer tudo novamente se eu tinha passado. E eu levei o meu histórico e tudo e eles não quiseram aceitar. Aí ta... mesmo assim meio chateada eu ia fazer. Ia fazer porque eu queria terminar os meus estudos. Daí eu no ponto do ônibus vindo do serviço eu encontrei uma menina que começou a estudar ela disse pra mim sobre o Araucária, porque tinha a EJA que fazia em seis meses tal. Aí eu fui ali, vi a vaga, fui lá pedi que eles me dispensasse da outra escola, eles me prometeram um monte de coisa, mas eu disse: não, agora vou fazer noutro lugar. Foi assim que eu fui estudar ali, que foi muito bom, muito interessante. Daí eu fiz da 6ª até a 8ª, porque a 5ª eu já tinha completado e fiz a 1ª, 2ª e 3ª série.*

**Margarete: PORQUE VOCE SE AUTO-DECLAROU AFRO-DESCENDENTE NO PROCESSO DA APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO?**

*Erli: Porque eu me considero uma negra. Eu acho que não puxo nem pra branca, nem pra parda. Eu acho que é negra mesmo.*

**Margarete: E QUANDO QUE VOCÊ COMEÇOU A SE AUTO-IDENTIFICAR COMO AFRO-DESCENDENTE?**

*Erli: Olha desde que eu me conheço por gente assim... sempre... me... me... como é que eu vou dizer... me considere negra mesmo. A minha família tem mistura né, mas são todas negras, meus pais e tal... então eu comecei a pensar pela minha família mesmo né. Porque o racismo havia bastante né na época, agora graças a Deus ta mais “ligh”. Existe, mas ta mais “ligh”. Mas antigamente assim quando eu era criança, das poucas lembranças que eu tenho, o racismo era bem forte né com a gente negros em escolas, nos lugares, hoje em dia já está mais...*

**Margarete: TU SOFRESTE ALGUM TIPO DE DISCRIMINAÇÃO ALI NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO ARAUCÁRIA?**

*Erli: Não, não ali no Araucária eu nunca senti nenhum tipo de rejeição. Bem que se agora eu tiver por alguma agressão dessa, porque eu acho uma agressão né, eu já sei como me defender né. As vezes até por a gente não ter muito estudo, tu não ter estudo, as vezes tu mesmo colocava aquilo dentro de ti, e se considerava menos do que as pessoas, que não é o caso né, por tu teres menos estudo, tu te considerava menos. Porque eu achava que quem tinha estudos era gente “intelligentíssima”, que sabia tudo, tudo na ponta da língua. Eu hoje em dia eu vejo que não é bem assim. Porque tem pessoas inteligentes é claro, mas tem pessoas que não tem toda aquela inteligência, mas tem capacidade né. Então, claro, o estudo ajuda, o diploma, mas só que não são pessoas assim que tudo vai tirar 10 que em tudo vai passar né. Tem pessoas que eu vejo... eu trabalho na saúde agora, eu vejo que tem enfermeiras, que vão fazer uma entrevista e não passam, vão fazer um concurso público e não conseguem passar. Então não é só do negro, como colocaram anos atrás na minha cabeça de que o negro não tinha valor, não conseguia alcançar o que queria. Não é bem por aí.*

**Margarete: O QUE VOCE LEMBRA DE TER ESTUDADO NA DISCIPLINA DE HISTÓRIA NA EJA SOBRE A POPULAÇÃO AFRO-DESCENDENTE?**

*Erli: Olha nos estudamos sobre a escravatura, ela passou para nós sobre os escravos, como é que foram trazidos, a situação que eles viviam, que eu gosto dessa coisa assim de estudar o passado, eu acho muito interessante. O que acontecia com os senhores, o que acontecia com as negras né.*

**Margarete: TU LEMBRAS QUANDO FOI PASSADO ESSE CONTEÚDO PARA VOCÊS?**

*Erli: Eu não lembro bem, acho que foi na 2ª série... eu acho que foi bem na época ali da ... da fase ali da comemoração negra né.*

**Margarete: E EM QUE DISCIPLINA FOI PASSADO ESSE CONTEÚDO?**

*Erli: Foi a professora de História. Eu não lembro o nome dela.*

**Margarete: E DESSE CONTEÚDO QUE FOI PASSADO TU SENTISSE ALGUM TIPO DE PRECONCEITO OU DISCRIMINAÇÃO?**

*Erli: Da parte da professora não.*

**Margarete: E DO CONTEÚDO? COMO QUE FOI TER ESSA AULA PARA TI?**

*Erli: Essa aula foi bem gratificante e bem “ensinadora” assim, porque a professora nos trazia a realidade do que ela leu do que aconteceu, mas assim, sem preconceito*

*nenhum, sabe, bem uma coisa assim como se ela vivesse a história junto, foi bem bom mesmo.*

**Margarete: E ELA MOSTRAVA ALGUMA IMAGENS?**

*Erli: Tinha cartazes com negros trabalhando na escravatura, em senzala, mais chicoteados, mas nada com ar assim de preconceito.*

**Margarete: O TEMA ERA SÓ SOBRE A ESCRAVIDÃO?**

*Erli: Só sobre a escravidão, só escravatura lá, nada assim como é hoje né.*

**Margarete: E COMO FOI VER AQUELAS IMAGENS? FOI POSITIVO ESTUDAR A ESCRAVIDÃO?**

*Erli: Foi, eu achei bem positivo porque tu conhece a tua raça né. Tu consegue saber um pouco mais da tua cor, da tua... assim da história né.*

**Margarete: TU SE IDENTIFICOU COM AQUELE CONTEÚDO? COMO VOCÊ FALOU “COM OS NEGROS NO TRONCO, CHICOTEADOS”?**

*Erli: Eu acho sofredor né, acho muito sofredor. Eu acho que de repente mostrar as duas partes, seria interessante né, o negro da escravatura, mas o negro agora também conseguindo se firmar né, assim... indo pra frente né. Porque aí fica um ponto muito negativo, sabe, muito negativo.*

**Margarete: E O QUE VOCE PENSA SER INTERESSANTE ESTUDAR NA DISCIPLINA DE HISTÓRIA SOBRE A POPULAÇÃO AFRO-DESCENDENTE?**

*Erli: Eu acho que tudo que envolve os negros assim eu acho interessante. Eu acho assim tudo interessante, o que do passado deles, o que eles faziam, o que eles comiam, como eles passavam, eu acho tudo interessante*

**Margarete: TU ACHAS QUE ESSE CONTEÚDO IA CONTRIBUIR PARA A TUA VIDA?**

*Erli: Eu acho...*

**Margarete: PORQUE?**

*Erli: Eu acho porque assim é uma experiência né. É algo que aconteceu com a tua raça, é algo que tu assim... sei lá... da mais ânimo pra ti ir em frente, sabe, não... não... porque era assim, era como se eles fossem um... né... um tapete sabe. As pessoas que pisavam, não davam valor, coitados... não tinha... se falasse um não pra eles, era a mesma coisa que não descesse nada né, então fica uma coisa como... sabe, então precisa falar das pessoas que evoluíram, os negros, lutando por aqueles que passaram, mas agora tão conseguindo... como é que eu vou dizer... a enfrentar o racismo né.*

**Margarete: CERTO. E ALÉM DISSO O QUE SERIA MAIS IMPORTANTE???**

*Erli: Eu acho que seria a religião.*

**Margarete: VOCE É DE QUE RELIGIÃO?**

*Erli: Assembléia de Deus. Então acho que religião ... religião assim não, mas a Bíblia, coisa de Cristo.*

**Margarete: MAS VOCE SABE QUE A RELIGIÃO QUE DESCENDE DA AFRICA É O CANDOMBLÉ. E NO BRASIL A UMBANDA OU ALMAS E ANGOLA CERTO? E O QUE VOCE PENSA SOBRE ESSE SEGMENTO?**

*Erli: Eu acho muito mito, pelo que eu conheço hoje em dia. Eu acho que era uma forma deles se “refugia”. O que acontecia lá né... então...*

**Margarete: MAS VOCE GOSTARIA DE SABER UM POUCO MAIS SOBRE O CANDOMBLÉ, A UMBADA?**

*Erli: Eu conheço. Eu já fui.*

**Margarete: AH JÁ? E COMO FOI?**

*Erli: Foi assim oh, eu particularmente assim em religião espiritismo eu nunca fui fã, desde criança, meus pais eram, tiveram centro de umbanda, essas coisas toda, mas eu nunca fui fã, não achava interessante, então pra mim não...*

**Margarete: MAS SE TIVESSE ESSE CONTEÚDO NA EJA HOJE, TU ACHAS QUE SERIA INTERESSANTE?**

*Erli: Ai... pois é... pra mim particularmente não iria me... trazer nada assim...diferente né...porque hoje pra mim todos pra mim que não levam a religião “bíblicamente” ele não tem... porque... como é que eu vou dizer... porque a umbanda né, todo tronco leva pra isso né, porque é da raça negra mesmo, já vem de berço, como diz o outro. Então se tu não tens “bíblicamente”, se tu não tens um alicerce bíblico, então automaticamente volta pra isso, então não tem como fugir né. É a mesma coisa o samba também, o negro... é difícil o negro que não se intera no samba né, então é isso.*

**Margarete: PORQUE TU ACHAS QUE NÃO TENS IDENTIFICAÇÃO COM ESSE SEGMENTO?**

*Erli: Desde criança eu nunca gostei. Nunca gostei assim... nunca tive nenhum... meus os pais sendo assim... isso é muito interessante. Os meus irmãos adoravam, gostavam bastante assim daquela situação. Hoje em dia eles também são evangélicos também, mas eles gostavam, se identificavam com aquilo e eu nunca... não teve jeito, mas eu já fui, a gente tinha... A minha e meu pais, eles tinham um centro dentro de casa, a gente criou-se naquilo, desde que eu me considero assim... criou-se como pessoa assim, eles sempre tiveram, desde que eu era bebe, eles sempre tiveram, mas eu nunca consegui me...*

**Margarete: E QUANTOS ANOS TU ÉS DA ASSEMBLÉIA?**

*Erli: Faz uns oito anos.*

**Margarete: E ANTES DE IR NA ASSEMBLÉIA VOCÊ FREQUENTAVA ALGUM LUGAR?**

*Erli: Assim oh. Eu ia na igreja católica, numa igreja evangélica assim que eu só ia, mas nunca freqüentava, mas outras coisas assim não.*

**Margarete: COMO VOCE PENSA QUE AQUELES CONTEÚDOS QUE VOCE CONSIDERA IMPORTANTE SOBRE A POPULAÇÃO AFRO-DESCENDENTE DEVERIA CHEGAR NA ESCOLA?**

*Erli: Eu acho que deveria ter mais livros, materiais, sabe. Porque os afros, os negros são muito poucos falados né. Ele... (APONTOU PARA O FILHO PRIMOGENITO QUE ESTAVA SENTADO AO LADO DELA) estudou agora faz pouco tempo sobre os negros assim sobre aquele... aí como é o nome dele meu Deus... aquele que tem um beijo bem grandão né...*

**Margarete: ZUMBI DOS PALMARES?**

**Erli:** *Zumbi dos Palmares. Eu fiz o trabalho junto com ele, porque ele tem um pouco de dificuldade. Então eu ajudei ele bastante assim. Então quer dizer eu me...coloquei, eu li, aquele negócio todo que tu sempre vai descobrindo algumas coisas né. E eu achei achei muito pouco conteúdo, muito pouco pra gente que é da raça negra, muito pouco conteúdo, muito pouca sabedoria, muito pouco assim pra passar pra eles.*

**Margarete:** CERTO. MAS ELE TROUXE MATERIAL DA ESCOLA OU VOCÊS TIVERAM QUE PESQUISAR?

**Erli:** *Não nós tivemos que pesquisar. Aí o meu filho tinha um livro ali, nós achamos um livro interessante que tem tudo sobre ele, foi bem interessante assim, mas eu acho assim que teria que ter mais foco né, mais foco, mais conteúdo mesmo.*

**Margarete:** MAS TU GOSTASSES DE ESTUDAR ISSO COM O TEU FILHO?

**Erli:** *Eu gostei, gostei muito assim, porque mostra a nossa origem né, assim....*

**Margarete:** CERTO. E LÁ NA TUA ESCOLA? NA EJA TU TIVESSE ESSE TIPO DE CONTEÚDO?

**Erli:** *Não, esse tipo de conteúdo não.*

**O ESPOSO DA ESTUDANTE CHEGOU EM CASA NESTE MOMENTO.**

**Erli:** *Esse aqui é meu esposo.*

**Me levantei para cumprimentá-lo:**

**Margarete:** Olá tudo bem? Muito prazer, Margarete.

**Ele me cumprimentou e imediatamente retomei a pergunta para não perder o fio condutor da fala da estudante.**

**Margarete:** MAS FOI BACANA ENTÃO ESTUDAR COM O TEU FILHO MESMO NÃO SENDO VOCÊ A ESTUDANTE?

**Erli:** *Foi, foi bem legal. Foi bem interessante.*

**Margarete:** TU ACHAS QUE ESSES CONTEÚDOS, COMO ESTE QUE VOCÊ ESTUDOU COM O TEU FILHO, ELES PODEM FAZER ALGUMA DIFERENÇA NA TUA VIDA?

**Erli:** *Eu acho que faz assim como eu te falei... um ponto positivo assim, pra que tu possas crescer cada vez mais assim, pra que tu possas te espelhar neles, porque eles foram pessoas guerreiras, sem poder guerrear, no caso né, guerreiro sem poder guerrear, então é muito gratificante pra gente.*

**Margarete:** O QUE VOCÊ QUER DIZER COM GUERREIRO SEM PODER GUERREAR?

**Erli:** *Assim né no caso dele né, do Zumbi. Ele foi um guerreiro né, mas a guerra dele não foi uma guerra assim como a gente conhece né, ele fez outra guerra assim, do quilombo né, abriu um quilombo, assim, foi falando com as pessoas, sem guerra né, ele foi fazendo assim.*

**Margarete:** E LÁ NA TUA CASA QUANDO VOCE MORAVA COM OS SEUS PAIS, VOCÊS FALAVAM SOBRE A POPULAÇÃO AFRO-DESCENDENTE?

**Erli:** *A minha mãe contava muito que a minha bisavó era índia. Então a minha bisavó foi achada no mato. Então eu cansei de dizer para a minha mãe: Mãe eu acho que eles não abandonaram ela, eles deixaram ela ali e foram procurar alguma coisa e quando*

*voltaram cadê o bebê né. Então eles acharam ela, os pais da minha bisavó, no caso, eles acharam ela e levaram pra eles. Criaram ela tudo, mas ela era índia pura mesmo. Então criaram ela tudo e ela teve a minha avó.*

**Margarete: A SUA BISAVÓ MATERNA?**

*Erli: Sim, materna*

**Margarete: E ELA CASOU COM UM HOMEM AFRO-DESCENDENTE?**

*Erli: Sabe que eu não sei, porque a gente nunca assim... especulou isso com a minha mãe. A minha mãe já é falecida no caso né. Então a gente nunca... sabe? Porque o meu avó era alemão. Alemão mesmo. A minha avó no caso descendente de índia, com um um branco talvez, eu não sei. Então o meu avó era alemão mesmo, de olho azul, de cabelo... sabe... bom mesmo, mesmo assim.*

**Margarete: E OS TEUS PAIS SÃO TODOS DOIS AFRO-DESCENDENTES?**

*Erli: Sim, os meus pais sim, são todos dois negros. Eu não sei do meu pai se a minha vó era índia... aí eu não sei da família do meu pai assim. Porque a gente logo em seguida assim, quando a gente foi querendo... tomar uma certa idade... talvez se relacionar mais com isso aí, eles se separaram. Então não teve aquele contato familiar de tu querer saber mais sobre isso entende.*

**Margarete: CLARO. EU ENTENDO. É ISSO. TU QUERER FALAR MAIS ALGUMA COISA SOBRE ESSA NOSSA CONVERSA?**

*Erli: Esse teu trabalho é muito interessante né. Assim sobre essas coisas pra gente conhecer o fundamento da vida dos negros, porque eu gosto muito desse negócio de antiguidade né. Então eu te digo assim, se eu tenho alguma possibilidade de pesquisar algo mais a fundo de como era, de como não era, de como viviam, de como aconteceu, eu gostaria muito né.*

**É ISSO ERLI MUITO OBRIGADA.**

#### **ENTREVISTA 5: 13'54'' – 01/11/2008**

Esta entrevista foi realizada na residência do estudante

**ENTREVISTADO: JOVINO DE OLIVEIRA**

**NASCIMENTO: 29/03/1967**

**IDADE: 42**

**ESTADO CIVIL: CASADO**

**NATURALIDADE:**

**POSIÇÃO NA FAMÍLIA: PAI**

**Margarete: ME FALA UM POUCO COMO VOCE CHEGOU NA EJA DE SÃO JOSÉ.**

*Jovino: Eu fui buscar os estudos, por causa do meu trabalho do dia-a-dia, porque eu trabalho com carpintaria, eu trabalho em obra, aí eu trabalhando numa obra que eu peguei, aí eles botaram um cara lá para trabalhar comigo. Aí o rapaz nunca tinha*

*trabalhando com obra, mas ele tinha já o 2º grau. Aí com o meu entendimento que eu tinha em obra já, porque eu já trabalho vinte e poucos anos em obras já, o rapaz já tinha o 2º grau, nunca tinha trabalhado em obra e eu com um monte de projetos pra resolver a obra, eu comecei então a dar uma orientação pra ele, aí daqui a pouco eu já senti que ele já estava mais esperto do que eu, porque pelo estudo dele, ele já tinha mais visão... assim... aí eu... peguei e pensei: Pô, parei, pensei, eu vou parar um pouco o meu serviço, não digo trabalhar no dia-a-dia, mas assim, depois do horário eu sempre saia, fazia uns “bicos”, alguma coisa. Aí eu disse: Não. Eu vou parar um pouco com o serviço de “bico”, eu vou estudar a noite. É mais... é mais... “sacrificoso”, mas eu vou estudar a noite pra mim ter mais visão no meu serviço. Embora eu fique trabalhando o resto da minha vida em obra, mas a visão que eu fui correr atrás pra buscar. E agora que eu já concluí o terceiro e to contente porque eu tenho mais visão.*

**Margarete: CLARO. ENTÃO FEZ DIFERENÇA PRA TI BUSCAR A EJA?**

*Jovino: Pra mim fez muita diferença. No meu trabalho, com a minha família, eu sei agora assim... nas dificuldades... a gente sabe mais assim... ter uma saída, sabe, nas dificuldades? Então fez bastante diferença.*

**Margarete: PORQUE VOCE SE AUTO-DECLAROU AFRO-DESCENDENTE QUANDO VOCE RESPONDEU O QUESTIONÁRIO?**

*Jovino: Porque eu me considero. No meu documento tá que eu sou branco, mas eu me considero negro.*

**Margarete: OS TEUS PAIS SÃO AFRO-DESCENDENTES?**

*Jovino: O meu pai é. A minha mãe é mais clara do que eu, mas eu acho que ela é negra também. Então eu sempre me considerei negro. Sempre.*

**Margarete: VOCÊ JÁ SOFREU ALGUM TIPO DE DISCRIMINAÇÃO?**

*Jovino: As como “brincadeirainha” assim, eles vão fazendo a discriminação na gente. Aí as vezes dependendo como a gente faz, eles levam na brincadeira, aí fica... mas eu sinto que em muitos lugares a gente já foi discriminado já.*

**Margarete: E ALI NA EJA TU JÁ FOI DISCRIMINADO?**

*Jovino: Assim com relação a minha pessoa, eu acho que não*

**Margarete: MAS TU JÁ VISTE ACONTECER COM ALGUÉM?**

*Jovino: Ah isso aí com certeza que... com brincadeiras a gente vê muita coisa, com certeza.*

**Margarete: O QUE VOCE LEMBRA JOVINO, DE TER ESTUDADO NA DISCIPLINA DE HISTÓRIA SOBRE A POPULAÇÃO AFRO-DESCENDENTE NA EJA?**

*Jovino: Eu já tive, mas eu não to “lembrado” do que foi. Mas no meu caderno não tem nada.*

**Margarete: TU ACHAS QUE SERIA IMPORTANTE ESTUDAR SOBRE A HISTÓRIA DA AFRICA E DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA NA ESCOLA?**

*Jovino: Eu acho que é bem importante, porque... pra gente vê o que que passou... o que os africanos sofreram... através de nós, porque hoje nós somos a continuação né. Então eu acho importante pra nós ficar sabendo o que aconteceu e os brancos também ficar*

*sabendo o que os africanos sofreram por nós. Então assim... reflete né, nos dias de hoje, né, porque aí é bom pra gente se espelhar no passado. Que não é a gente pensar só de hoje pra amanhã, tem que olhar lá pra traz sobre o que passou.*

**Margarete: MAS QUE CONTEÚDO TU ACHAS QUE SERIA IMPORTANTE ESTUDAR?**

*Jovino: Eu acho que a cultura né. Eu acho que seria bom pra nós que somos negros e pra quem não é também.*

**Margarete: TU ÉS DE ALGUMA RELIGIÃO?**

*Jovino: Sim eu sou católico. Mas eu acho que é bem importante a gente estudar a umbanda, o candomblé também, porque é mais uma religião que a gente fica conhecendo né.*

**Margarete: TU ACHAS QUE ESSES CONTEÚDOS SÃO IMPORTANTES PARA A VIDA DOS ESTUDANTES?**

*Jovino: Eu acho porque no dia-a-dia, nunca é demais saber né.*

**(NESSE MOMENTO APARECEU A FILHA MAIS NOVA DO JOVINO – 2 ANOS DE IDADE COM UM SAPATO CALÇADO MAIOR DO QUE O PÉ, CHAMANDO A ATENÇÃO DO PAI E A MINHA / RISOS) EU DISSE:**

**Margarete: Que coisa mais linda esses sapatos!!!!**

*Ela sorriu como que aprovando o meu comentário.*

*Jovino: Ela é sempre assim. Adora causar sapatos maiores do que o pé. (Risos)*

**Margarete: OH JOVINO TU SABES QUE EU VIM DE UMA CASA AGORA, ONDE A ESTUDANTE QUE EU ENTREVISTEI TEM CINCO FILHOS HOMENS E SÓ ELA DE MULHER E AQUI NA TUA CASA ME PARECE QUE É O CONTRÁRIO?**

*Jovino: Sim, eu tenho duas filhas mulheres.*

**Margarete: TU TENS DUAS MULHERES E SÓ TU DE HOMEM? ENTÃO SÃO TRES MULHERES?**

*Jovino: Sim (RISOS).*

**Margarete: JOVINO VOCÊ QUER FALAR ALGUMA COISA A MAIS SOBRE ESSA NOSSA CONVERSA?**

*Jovino: É engraçado pensar sobre isso que a senhora tá falando, porque como a gente não estuda essas coisas, se acostuma a não ouvir sobre isso, então como a gente não ta acostumado a ouvir parece que não faz diferença, mas faz né, porque é mais um esclarecimento na mente da gente né, é isso.*

**É ISSO JOVINO MUITO OBRIGADA.**



**ENTREVISTA 6: 35'54" – 04/11/2008**

Esta entrevista foi realizada no local de trabalho do estudante. Uma pequena panificadora de sua propriedade.

**ENTREVISTADO** CLAUDIOMIR DA ROSA  
 NASCIMENTO: 28/08/1980  
 IDADE: 29  
 ESTADO CIVIL: CASADO  
 NATURALIDADE: BOM JARDIM DA SERRA / PR  
 POSIÇÃO NA FAMÍLIA: ESPOSO

**Margarete: CLAUDIOMIR TU PODES ME FALAR COMO CHEGASTES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DE SÃO JOSÉ?**

*Claudiomir: Eu fui incentivado pela minha mulher. Ela deu o empurrãozinho falando que eu tinha que voltar a estudar, foi assim que eu cheguei lá. Daí eu procurei a Diretora Juçara e ela me deu uma vaga. Porque faltava o segundo grau pra mim. Na verdade eu tava trabalhando, mas precisava de um lugar melhor pra trabalhar e todos os lugares precisava do segundo grau completo e eu não tinha. Tinha um currículo bom, experiência na época de 11 anos na minha área e mesmo assim não conseguia emprego em grandes empresas porque eu não tinha o segundo grau.*

**Margarete: E VOCE TRABALHA EM QUE AREA?**

*Claudiomir: Eu trabalho na área de panificação. Então o que acontece, agora eu abri o meu próprio negócio, então eu não busco mais emprego fora, mas mesmo assim agora com o segundo grau ficou mais interessante, eu tenho mais conhecimento. E até mais tarde para um curso profissionalizante ou administração ou ciências contábeis que vai me ajudar na empresa caso ela cresça. Aí foi a importância da Educação de Jovens e Adultos na minha vida, porque foi através deste estudo que me ajudou a estar onde estou. O negócio é pequeno, mas é meu e da minha esposa.*

**Margarete: CERTO. CLAUDIOMIR PORQUE VOCE SE AUTO-DECLAROU AFRO-DESCENDENTE NO PROCESSO DA APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO?**

*Claudiomir: Porque eu venho de raça negra. Alias venho de uma mistura de raça negra, de bugre, eu não sei se bugre é raça, e também tem até alemães na minha mistura. Mas eu me declaro negro porque a minha mãe é negra, os meus avós maternos são negros...*

**Margarete: E O SEU PAI?**

*Claudiomir: O meu pai é branco, mas também tem mistura na família dele. Mas eu me identifico negro. Eu sempre, sempre me identifiquei negro e eu nem gosto que me chame de "moreninho". Eu sou negro e deu. É até quase preconceito meu assim, eu acho assim, pelo fato de não gostar que me chame de moreninho, porque eu me considero negro e eu não gosto que chame de uma outra cor, ou outra raça, outra forma né.*

**Margarete: CLAUDIOMIR ME FALA, ALI NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTO NA DISCIPLINA DE HISTÓRIA DO ENSINO MÉDIO, VOCE**

**LEMBRA DE TER ESTUDADO ALGUM CONTEÚDO SOBRE A POPULAÇÃO AFRO-DESCENDENTE?**

*Claudiomir:* Não. A gente estudou mais o Imperialismo... não lembro de ter estudado nada ali... sobre negro eu não lembro, talvez tenha estudado, mas não lembro. Eu não tenho nenhuma lembrança.

**Margarete: E TU ACHAS QUE DEVERIA TER ESTE CONTEÚDO NA ESCOLA?**

*Claudiomir:* Não só acho que deveria ter o conteúdo... esse conteúdo, como acho que não sei se existe, porque eu nunca estudei isso, mas eu acho que não existiam só negros “fujões”, “negros escravos”. Eles trabalhavam, eles cultivavam, não foram só os italianos, os alemães, japoneses que fizeram a agricultura do Brasil, entendeu? Eu acho que deveria ser contato mais essa história do negro na agricultura assim. Faz falta sabe. Eu acho que eu teria mais informações e gostaria de ter mais informações da “vida negra”.

**Margarete: TU ACHAS QUE ESTE CONTEÚDO IA FAZER DIFERENÇA NA TUA FORMAÇÃO E NA TUA VIDA?**

Neste momento entrou um freguês. **Margarete: Quer atender????**

**Claudiomir:** Sim. Com licença.

**RETOMANDO...**

**Margarete: TU ACHAS QUE ESTE CONTEÚDO IA FAZER DIFERENÇA NA TUA FORMAÇÃO E NA TUA VIDA?**

*Claudiomir:* Eu não sei te explicar qual a diferença, mas acredito que faria sim. Não só na minha vida, mas na vida de qualquer um que se declare negro, que tenha a ver com a cultura negra. Que goste da cultura negra.

**Margarete: E NA TUA HISTÓRIA DE EDUCAÇÃO NA ESCOLA, TU LEMBRAS DE TER TIDO EM ALGUM MOMENTO, ALGUM CONTEÚDO QUE FIZESSE REFERENCIA A POPULAÇÃO AFRO-DESCENDENTE?**

*Claudiomir:* NÃO. Não. A não ser negros fujões, aquele negocio de quilombo dos palmares, não conheço nenhuma história... é isso que eu estou te falando, faz falta saber a história de algum negro herói, algum negro que se deu bem antigamente. Hoje... graças a Deus... né? Estamos indo muito bem. Mas antigamente, alguém que se deu bem, alguém que fez alguma coisa importante sem... sem ter morrido por isso. Porque dos que eu conheço, morreram pra depois virarem mito.

**Margarete: MAS EXATAMENTE O QUE TU ACHAS INTERESSANTE ESTUDAR? POR EXEMPLO, DENTRO DA CULTURA AFRICANA O QUE TU DESTACARIAS. DENTRO DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA, EU ACHO QUE DEVERIA SER ESTUDADO ISSO.**

*Claudiomir:* Religião. A religião, as crenças né. Eu não tenho religião, mas acho que seria importante estudar as crenças. Eu conheço o candomblé. Eu conheço... não eu acho que só conheço o candomblé mesmo, que é da cultura negra. Mas existe outras que eu gostaria de conhecer e não conheço. Ta vendo como faz falta??

**Margarete: SIM**

*Claudiomir: Não saber da própria história. Eu não sei da minha própria história... (PENSANDO)*

**Margarete: OS POUCOS CONTEÚDOS QUE TU DISESTE QUE VISTE EM ALGUM MOMENTO DA TUA FORMAÇÃO QUE FALAVAM SOBRE OS NEGROS ESCRAVOS E TAL. TU SENTIAS QUE ALI TINHA ALGUM TIPO DE PRECONCEITO?**

*Claudiomir: Eu acho que... olha professora tem muita coisa aí né?*

**Margarete: COMO ASSIM??**

*Claudiomir: Eu não sei se a história foi passada direito, porque o fato de contar só as “desgraças” dos negros é uma forma de deixar eles “meio no ar”. Negro não entrava nisso, negro não podia aquilo, negro não podia aquilo outro, negro só fazia se era mandado... então...*

**Neste momento entrou mais um freguês.**

*Claudiomir: Com licença.*

**Esse freguês demorou uns 8 minutos na padaria.**

**Margarete: VOCE ESTAVA FALANDO DA FORMA COMO OS CONTEÚDOS SÃO PASSADOS NA ESCOLA.**

*Claudiomir? É? Não lembro o que estava falando.*

**Margarete: FALAVAS DA TUA DÚVIDA SOBRE COMO OS CONTEÚDOS SÃO PASSADOS. QUE EXISTE UMA FORMA ESPECÍFICA DE SE REFERIR AOS AFROS.**

*Claudiomir: Mas eu não lembro mesmo... (pensando)*

**Margarete: TUDO BEM. FORA DA ESCOLA TU TENS ALGUMA ATIVIDADE QUE CONSIDERAS QUE PODE FORTALECER A TUA IDENTIDADE ÉTNICA? PORQUE DENTRO DA ESCOLA COMO TU FALASTE NÃO TIVESTE NENHUMA REFERENCIA NESTE SENTIDO NÃO É?**

*Claudiomir: Sim. Dentro da escola não tivemos nada. Então assim, quando eu posso, participo de alguns eventos como no Dia da Consciência Negra eu participo de alguns eventos, feijoadas, passeatas e tal. É a única coisa que eu faço. Até mesmo porque eu trabalho e me prendo muito aqui e não dá pra...*

**Margarete: CERTO. E TU LEMBRA DE TER VIVIDO ALGUMA COMEMORAÇÃO DA CONSCIENCIA NEGRA DENTRO DA ESCOLA ALI NA EJA DO ARAUCÁRIA?**

*Claudiomir: Não. Com certeza não.*

**Margarete: COMO QUE TU SE SENTIU ALI NA EJA NO MEIO DE TANTOS CONTEÚDOS QUE SEMPRE FAZIAM REFERENCIA À CULTURA DE OUTROS GRUPOS QUE NÃO OS DA TUA PROPRIA HISTÓRIA, DA HISTÓRIA DO TEU GRUPO, DA TUA ASCENDENCIA, COMO QUE TU TE SENTIAS DENTRO DE SALA DE AULA?**

*Claudiomir: Tu acabas se acostumando, infelizmente. Tu sabes que tu não vai ouvir nada sobre a tua história ou muito pouco. Então tu acabas aceitando e se minimizando*

*diante dos outros. Este é o sentimento que eu tenho. Tu... uma pedra sozinha não faz um muro, tu acabas se encolhendo, não tem outro jeito. As coisas são mesmo assim. É só ver quando um negro chega num lugar “cabeças de levantam”. É muito complicado ser negro num lugar onde as pessoas não valorizam.*

**Margarete: COMO ASSIM. PORQUE VOCÊ ESTÁ FALANDO ISSO?**

*Claudiomir: Na escola não falam nada de bom sobre a nossa história. Como eu falei eu acho que não existiam só negros “fujões”, “negros escravos”, deve ter outras coisas sem ser só o sofrimento que o negro passou, só as senzalas, só os senhores. Deve ter algum herói negro “das antigas” que não precisou fugir, alguém que se deu bem... ser o seu próprio dono, sem ter que fugir, sem ter que... entendeu?*

**(O ESTUDANTE VIROU O ROSTO PARA O LADO OPOSTO ONDE EU ESTAVA MUITO EMOCIONADO. DEIXEI PASSAR ALGUNS SEGUNDOS E PERGUNTEI).**

**Margarete: VOCÊ QUER FALAR MAIS ALGUMA COISA?**

*Claudiomir: Não professora, eu não consigo mais.*

**Margarete: TUDO BEM. MUITO OBRIGADA.**

### **ENTREVISTA 7: 24’32” – 08/11/2008**

Esta entrevista foi realizada na residência da estudante

**ENTREVISTADA: ANDRESA SILVA**

NASCIMENTO: 25/02/1984

IDADE: 25

ESTADO CIVIL: SOLTEIRA

NATURALIDADE: FLORIANÓPOLIS / SC

POSIÇÃO NA FAMÍLIA: FILHA

**Margarete: ANDRESA ME FALA UM POUCO COMO VOCE CHEGOU NA EJA DE SÃO JOSÉ.**

*Andresa: Eu fui para a EJA pelo fato de eu ter ficado muito tempo sem estudar, aí... porque eu já tinha feito pelo CEJA né, só que daí era ensino a distância, aí eu descobri que ali tinha, aí eu comecei a fazer ali. E até pelo fato de eu estar bem atrasada né, aí... até pra eu terminar os meus estudos mais rápido né, do que ficar... por ser mais velha e ter que começar a fazer tudo como um “guri pequeno”. Aí eu vi que ali tinha pessoas da minha idade e até mais idade assim do que eu que estavam voltando a estudar, então porque eu não podia voltar também, né, então foi isso assim.*

**Margarete: PORQUE VOCE SE AUTO-DECLAROU AFRO-DESCENDENTE NO PROCESSO DA APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO?**

*Andresa: Porque eu sou negra, é... pela cor da pele e até pelos meus antecedentes assim né. E na minha família todos são negros. E por ser negra assim mais... nos*

*colégios assim né, a gente é mais excluído né. Não é bem assim que não é tratado como gente, mas não é tratado igual aos brancos assim né, tem uma grande diferença. Até pelos amigos do colégio, tem muitos assim que são racistas né, e muitos não... até pra... no caso assim de conversar, pra brincar assim, eles nem chegavam perto pela diferença da cor da pele né.*

**Margarete: VOCE JÁ SOFRE ALGUMA DICRIMINAÇÃO NA EJA?**

*Andresa: Ali não. Nunca.*

**Margarete: TU PARTICIPAS DE ALGUMA ATIVIDADE NA ESCOLA QUE FAZ REFERENCIA A ALGUM ELEMENTO DA CULTURA AFRO?**

*Andresa: Eu gostaria muito, mas na escola não tem.*

**Margarete: E FORA DA ESCOLA?**

*Andresa: Tem a minha religião.*

**Margarete: QUAL É A TUA RELIGIÃO?**

*Andresa: Eu sou espírita.*

**Margarete: DE QUE LINHA?**

*Andresa: Almas e Angola*

**Margarete: É UMBANDA?**

*Andresa: É... mas tem uma diferença, porque tem a Umbanda e Almas e Angola que são diferentes, mas as duas vem do Candomblé né.*

**Margarete: CERTO. VOCÊ É MÉDIUM?**

*Andresa: Sou*

**Margarete: QUANTO TEMPO VOCÊ FREQUENTA?**

*Andresa: Ah, eu nasci dentro disso né, desde pequena eu freqüento.*

**Margarete: E NA ESCOLA VOCÊ LEMBRA DE TER ESTUDADO ALGUM CONTEÚDO SOBRE RELIGIÕES?**

*Andresa: Não. As vezes quando eles davam alguma matéria, eles falavam sobre a igreja, sobre a católica assim sabe.*

**Margarete: E NESSES MOMENTOS FAZIA-SE ALGUMA REFERENCIA SOBRE OUTRAS RELIGIÕES COMO A UMBANDA, OU ALMAS E ANGOLA OU O CANDOMBLÉ, POR EXEMPLO?**

*Andresa: Não, nunca. É muito “estranho” sabe. Não deveria ter problema nenhum falar sobre isso, porque cada um tem a sua religião, e a minha é essa. Se eu respeito a religião das outras pessoas, eu acho que devem respeitar a minha também.*

**Margarete: E NESTA AULA QUANDO VOCE TEVE OPORTUNIDADE DE FALAR SOBRE A SUA RELIGIÃO?**

*Andresa: Falar? Não. Porque assim, as vezes eles falam que religião, como o futebol, são coisas que não devem ser discutidas dentro da sala de aula, que eu acho que seja uma pena né, porque até seria bom pra gente descobrir a religião de outras pessoas e tanto as outras pessoas descobrirem a nossa também. Porque tem muita gente que*

*compara o espiritismo com “macumba” com magia negra, essas coisas todas, mas não é bem assim. Mas porque acontece isso? Porque as pessoas não têm oportunidade de explicar uma pra outra, de esclarecer. E os professores também não falam sobre isso, com certeza. E não só ali também né, mas nas outras escolas que eu estudei, eu nunca tive oportunidade não.*

**Margarete: CERTO. E VOCE LEMBRA DE TER ESTUDADO NA DISCIPLINA DE HISTÓRIA SOBRE A POPULAÇÃO AFRO-DESCENDENTE NA EJA?**

*Andresa: O que eles falam é mais sobre os escravos assim, mas “bem pouca coisa”, né. Ai eles dão outras coisas, sabe, sobre a “Guerra do Paraguai”, essas coisas assim, mas nada assim sobre os afros né. Eu sei mais sobre a cultura de outros povos do que do meu né (risos). Eu acho que tem muita discriminação, sabe, porque esse assunto dava pra ser passado dentro da sala de aula como os outros né, porque o que que interessa... eu não sei... mas eu creio assim oh... não seria melhor a gente estar aprendendo sobre... tudo bem sobre a vida dos escravos, sobre a cultura afro-descendente do que a Guerra do Paraguai, esse tipo de coisa assim que... pelo menos pra mim, não me interessa, entendesse? Eu iria preferir mil vezes saber sobre os meus antepassados, sobre coisas assim né, da minha cultura, da minha raça, mas infelizmente, não sou só eu né.*

**Margarete: E O QUE VOCE PENSA QUE DEVERIA SER PASSADO DE CONTEÚDO SOBRE A POPULAÇÃO AFRO-DESCENDENTE NA ESCOLA?**

*Andresa: Ah estudar assim... porque a vida dos escravos a maioria assim... muitos já até a gente vê, escravidão esse tipo de coisa assim, mas o estilo de vida né, a cultura deles mesmo assim, arte, esse tipo de coisa... dança, coisas assim que fosse interessar bastante pra gente né. A própria religião, são coisas que a gente não... a gente sabe assim mas como... eu tenho a minha avó que fala assim, por outras pessoas, mas que eu tenha sentado pra aprender com alguém me explicando, não tem.*

**Margarete: ENTÃO O TEU CONHECIMENTO SOBRE ALGUNS ELEMENTOS QUE PERTENCEM A CULTURA AFRO, SÃO APRENDIDOS EM CASA?**

*Andresa: Exatamente. Através da minha avó, dos meus tios... né. Na escola não aprendo nada. Porque eu acho assim não sei... por ser descendente de escravos é esquecido, sei lá... não sei como é que pode ter uma coisa dessa. Eu acho que a gente não estuda isso porque ainda existe uma grande... assim não passando só pelos professores, mas eles infelizmente são racistas né. Com certeza eles vão falar: o que que isso interessa pra gente, eu não sou negro, porque eu vou querer saber. Mas a questão é que nós não somos branco e temos que estudar a Guerra do Paraguai? Pois é, infelizmente tem muitos tipos de pessoas que ainda pensam assim, infelizmente, porque eu acho que a única coisa que muda é a cor de pele. Todo mundo... corta o braço pra ver se o sangue não é a mesma coisa do negro. Eu acho que esse conteúdo deveria ser um assunto pra ser discutido né. Que botasse... tipo os alunos assim dentro de uma sala e discutisse né, um explicando pro outro, discutindo ou fazendo perguntas. Que houvesse um diálogo assim entre todo mundo né. Não só chegar ali e botar ali e ele explicar e todo mundo ficar parado olhando se entendeu ou não entendeu... né e ficar daquele jeito. Eu acho que deveria ser explicando, mas ser uma conversa, um diálogo entre as pessoas ali né. Eu acho que seria bem legal dessa forma.*

**Margarete: E TU PENSAS QUE ESTE CONTEÚDO PODERIA INTERFERIR NA TUA VIDA?**

*Andressa: Eu acho até pra saber assim os meus direitos, eu acho que eu lutaria mais assim sabe. Porque a gente sendo negro, a gente é excluído de muita coisa né. Porque é difícil tu ver um negro ah presidente... agora que teve esse... Barack Obama né, mas é difícil a gente ver. Negro é excluído de muita coisa, muita coisa mesmo. E a gente já vê assim até pela televisão, agora apareceu um deputado negro, mas em compensação é corrupto né. Então esse tipo de coisa assim. Então eu acho que iria modificar pelo fato assim da gente saber mais e poder lutar mais pra não se sentir tão inferior as outras pessoas de cor branca né. Eu acredito nisso, pra mim seria sim.*

**Margarete: VOCE QUER FALAR MAIS ALGUMA COISA SOBRE ESSA NOSSA CONVERSA?**

*Andressa: Pra mim não só pelo fato assim da minha cor, mas eu acho que é importante né, imagina tem muita coisa pra ser aprendida, muita coisa, muita coisa que eu acho que pra mim seria bem interessante né eu aprender. Porque fica sempre um assunto esquecido né, totalmente esquecido. E aí se chegar um dia alguém vir me perguntar eu não sei... eu não sei nada, não sei. Agora se vir perguntar de outro País aí eu posso até de falar de alguma coisa, mas agora dos meus antecedentes eu não sei falar nada... nada, nada. E porque? Porque eu não estudei, não deram espaço. Como eles chegaram e comentaram: Ah o dia da consciência negra. Mas que dia é esse? Tu podes me explicar. Eu ta, o dia da consciência negra. E aí? O que significa isso? Porque eu não sei, sou bem sincera. Eu vou saber? Ninguém me explica nada, ninguém me diz nada. Se eu venho pra aula é pra aprender alguma coisa, se não tem alguém que possa me ensinar como é que eu vou saber? Eu não sei. Se alguém vir me perguntar: Ah, porque existe o dia da consciência negra? Eu sei lá. Saber pra que? Porque? Eu não entendo. A senhora quer ver uma coisa. Lá na escola no dia da consciência eles levaram um rapaz para dar palestra sobre a vida dele tudo, ele era negro, tudo bem, levaram uma mãe-de-santo loira pra falar sobre espiritismo. Daí eu... tá e daí? (FEZ UMA EXPRESSÃO COMO QUE NÃO APROVOU A PRESENÇA DA MAE-DE-SANTO). Ficou por isso mesmo.*

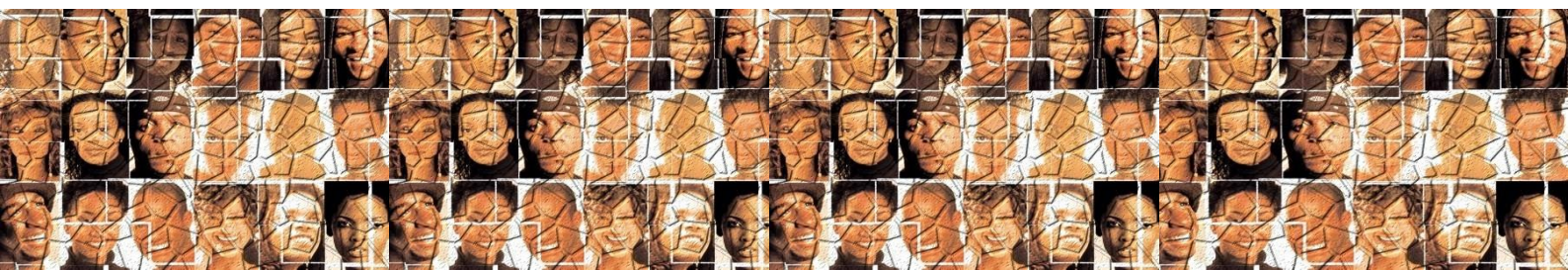
**Margarete: MAS VOCES FIZERAM ALGUM TRABALHO, ALGUMA PESQUISA?**

*Andressa: Que trabalho? Que pesquisa? Nós não fizemos nada. Aí levaram ali também até a gente achou bem interessante porque foram falar dos escravos daqui de São José né, mostraram uns “folders” lá, uns cartazes, bem interessante, mas a maioria... eu até achei engraçado porque a maioria “saiu fora” e ficou mais a gente que era de cor, e ficou algumas pessoas assim, mas mais velhas até, mas a “gurizada” nova? Ficou eu, Mariana, tinha mais um rapaz lá também que é negro, mas o resto... se ficou oito pessoas dentro daquela biblioteca pra prestar atenção no que ela estava explicando foi muito. A maioria saiu, foi pro recreio, mesmo batendo o sinal do recreio... pô é a vida da gente sabe. Eu acho que não faz mais do que a obrigação a gente tentar querer saber, já que não tem oportunidade de saber, quando tem nós temos que aproveitar né. Então eu achei aquilo ali bem interessante, mas foi a única coisa também que eu escutei falar, nada mais.*

**É ISSO ANDRESSA MUITO OBRIGADA.**



# REFERÊNCIAS





ALENCAR, Alexandra E. V. - **Vídeo Documentário “Cidadão Invisível”**. Trabalho de Conclusão do Curso de Jornalismo pela Universidade Federal de Santa Catarina. 2006.

AMORIM, Ducilene Vilarins – **As Representações Sociais de Alunos da Graduação em Enfermagem sobre a Profissão**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós Graduação em Enfermagem. UFSC. Florianópolis. 2004.

APPLE, Michael W – **A Política do Conhecimento Oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional**. In Currículo, Cultura e Sociedade. Antonio Flávio Barbosa Moreira Tomaz Tadeu da Silva (orgs) Tradução: Maria Aparecida Baptista. São Paulo. Cortez, 1995.

ARROYO Miguel González – **Educação de Jovens-Adultos: Um Campo de Direitos e de Responsabilidade Pública**. In Diálogos na Educação de Jovens e Adultos, 2007. Editora Autêntica, p.19-50.

BARBETTA, Pedro Alberto – **Estatística Aplicada às Ciências Sociais**. Florianópolis – SC: Editora da UFSC, 1994.

BOBBIO, Norberto. **Dicionário de Política** / Norberto Bobbio, Nicola Metteuci e Gianfranco Pasquino. Tradução Carmem C. Varriale. Coordenação da Tradução João Ferreira, Revisão Geral João Ferreira e Luis Guerreiro Pinto Cascais. 6ª edição / Brasília, DF. Editora Universidade de Brasília, 1994.

BOTEGA, Gisely Pereira - **As Relações Raciais nos Contextos Educativos: Suas implicações na constituição do autoconceito das crianças negras moradoras da comunidade de Santa Cruz do município de Paulo Lopes/SC**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós Graduação em Educação. UFSC. Florianópolis. 2006.

BOURDIEU, Pierre – **Violência Simbólica e Lutas Políticas**. In Bourdieu Pierre. *Meditações Pascalianas*. Bertrand Brasil, p. 199-233, 2001.

\_\_\_\_\_ – **Espaço Social e Gênese das Classes**. In Bourdieu Pierre. *O Poder Simbólico*. Tradução: Fernando Tomaz. Rio de Janeiro. Bertrand Brasil, 6ª edição. p. 133-161, 2003.

\_\_\_\_\_ – **O uso Social das Ciências**. Perspectivas. São Paulo. 2004.

BRANDÃO, Z. – **Entre questionários e entrevistas**. In NOGUEIRA, M. A et al. (orgs) *Família e escola. Trajetórias de escolarização em camadas populares médias*. Petrópolis: Vozes, p. 171-183, 2000.

CARVALHO, Andréa Aparecida de M. C. de - **As Imagens dos Negros em Livros Didáticos de História**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós Graduação em Educação. UFSC. Florianópolis. 2006.

CASHMORE, Ellis – **Dicionário das Relações Étnico e Raciais**. Ellis Cashmore com Michael Banton. Tradução Dinah Kleve. São Paulo: Summus, 2000. Tradução: Dinah Kleve.

CHARLOT, Bernard - **Os Jovens e O Saber: Perspectivas Mundiais**. Org. Bernard Charlot. Tradução: Fátima Murad. Porto Alegre. Artmed Editora, 2001.

\_\_\_\_\_ - **Da Relação com o Saber: Elementos para uma Teoria**. Org. Bernard Charlot. Tradução: Bruno Magne. Porto Alegre. Artmed Editora, 2000.

COSTA, Marisa Vorraber - **Currículo e política cultural**. In: COSTA, M. V. (Org.) *O currículo nos limiares do contemporâneo*. R.J.: DP&A, p. 37-67, 2003.

CRESTANI, Luciana Maria – **Sem vez e sem voz: O negro nos textos escolares**. Passo Fundo. Editora UPF, 2003.

CURY, Carlos Roberto Jamil – **A Educação como desafio na Ordem Jurídica**. In 500 Anos de Educação no Brasil. p 567-584. Editora Autêntica. Belo Horizonte. 2000.

DALLABRIDA, Norberto – **A Fabricação Escolar das Elites: O Ginásio Catarinense na Primeira República**. Florianópolis. Cidade Futura, 2001.

DESLANDES, Suely Ferreira – **O projeto de Pesquisa como exercício científico e artesanato intelectual**. In Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade. Orgs. Suely Ferreira Deslandes, Romeu Gomes e Maria Cecília de Souza Minayo. 26 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

DI PERRO, M<sup>a</sup> Clara & JÓIAS, Orlando & RIBEIRO, Vera Maria Masagão – Artigo **Visões da EJA no Brasil**. Cadernos Cedes, ano XXI, n<sup>o</sup> 55, novembro/2001.

DI PERRO, M<sup>a</sup> Clara & GRACIANO, Mariângela – **A Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. Ação Educativa – Assessoria, Pesquisa e Informação. São Paulo. 2003.

ESCALANTE, Roberta Kolling – **As Representações Sociais de Alunos sobre os Professores de Espanhol como Língua Estrangeira**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós Graduação em Educação. UFSC. Florianópolis. 2006.

FARIAS, Vilson Francisco de – **São José – 256 Anos – Em Busca das Raízes**. 2<sup>a</sup> Edição. São José – SC. Editora do Autor. 2006.

FERREIRA, Ben-Hur – **Resgate Histórico e Cultural**. In ROCHA, Maria José, PANTOJA, Selma (orgs) - Rompendo Silêncios: História da África nos Currículos da Educação Básica. Brasília: DP Comunicações Ltda, p. 65-66, 2004,

FLAUSINO, Rosivaldo da Silva – **Representações Sociais sobre o Ensino de Arte Contemporânea: Discurso de Professores da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós Graduação em Educação. UFSC. Florianópolis. 2008.

FORQUIN, Jean Claude - **Escola e Cultura. As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

\_\_\_\_\_ - **O currículo entre o relativismo e o universalismo.** In: Revista Educação & Sociedade, n.73. Campinas, p. 47-70. 2000

FREIRE, Paulo – **Educação de Adultos – Algumas Reflexões.** In Educação de Jovens e Adultos – Teoria, Prática e Proposta. Moacir Gadotti e José E. Romão (orgs). Editora Cortez. São Paulo, p. 13-15. 1995.

GEERTZ, Clifford - **A Interpretação das Culturas.** Editora Livros Técnicos e Científicos SA. Rio de Janeiro, 1989.

GERLACH Gilberto e MACHADO, Osni – **São José da Terra Firme.** Fundação Municipal de Cultura e Turismo de São José. 2007.

GOMES, Nilma Lino – **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: Uma breve discussão.** In SECAD: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade / MEC – Educação Anti-racista: Caminhos abertos pela Lei Federal 10639/03. Brasília. 2005. p. 39-62.

\_\_\_\_\_ - **Educação cidadã, Etnia e raça: O trato pedagógico da diversidade.** In Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola / Eliane Cavaleiro (org). São Paulo: Summus, 2001. p. 83-96.

\_\_\_\_\_ - **Educação de Jovens e Adultos e questão racial: Algumas Reflexões Iniciais.** In Diálogos na Educação de Jovens e Adultos, 2007. Editora Autêntica, p.87-104.

GOMES, Elizabete Paulina – **Professoras Primárias: A Construção Profissional de alfabetizadoras negras em Florianópolis (1950-1970).** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós Graduação em Educação. UFSC. Florianópolis. 2006.

HADDAD, Sérgio – **O Estado da Arte em Educação de Jovens e Adultos no Brasil: A produção discente da pós-graduação em educação no período de 1986-1988.** Ação Educativa. São Paulo, 2000.

HADDAD, Sérgio & DI PIERRO, Maria Clara – **Escolarização de Jovens e Adultos.** Revista Brasileira de Educação, Campinas, nº 14. p. 108-130. 2000.

LEITE, Ilka Boaventura. – **Negros no Sul do Brasil: Invisibilidade e Territorialidade.** Florianópolis. Letras Contemporâneas, p. 13-53, 1996.

LIMA E FONSECA, Thais Nivia de. **História da educação e história cultural.** In: GREIVE, Cynthia Veiga; LIMA E FONSECA, Thais Nivia de (Orgs.). História e historiografia da educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, p. 49-75, 2003.

LOUREIRO, Stefânie Arca Garrido – **Identidade étnica em re-construção: A ressignificação da identidade étnica de adolescentes negros em dinâmica de grupo na perspectiva existencial humanista.** Belo Horizonte. Gráfica e Editora O Lutador. 2004.

MEKSENAS, Paulo – **Pesquisa Social e Ação Pedagógica: conceitos, métodos e práticas**. São Paulo: Loyola. 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza – O desafio do conhecimento – Pesquisa Qualitativa em Saúde. Rio de Janeiro: Abrasco, 1993.

MINAYO, Maria Cecília de Souza, DESLANDES, Suely Ferreira, GOMES, Romeu – **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2007.

MOREIRA, Antonio Flávio & SILVA, Tomaz Tadeu da – **Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: Uma Introdução**. In: MOREIRA, Antonio Flávio & SILVA, Tomaz Tadeu da. orgs. Currículo, Cultura e Sociedade. São Paulo, Editora Cortez, 1995.

MOSCOVICI, Serge – Representações Sociais: Investigações em Psicologia Social. Serge Moscovici. Editado em inglês por Gerard Duveen. Traduzido do inglês por Pedrinho A. Guareschi. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

NOGUEIRA, Maria Alice – **A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica, p.57-101, 2006.

PAIXÃO, Marcelo, CARVANO, Luiz Marcelo – **Oficina de Indicadores Sociais: Ênfase em Relações Raciais**. Laboratório de Análises Estatísticas Econômicas e Sociais das Relações Raciais. Rio de Janeiro. 2007.

PASSOS, Joana Célia dos – **Escolarização de Jovens Negros e Negras**. In Negro e Educação: Escola, identidades, cultura e políticas públicas. Orgs Iolanda de Oliveira, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e Reina Pahim Pinto. São Paulo. Ação Educativa, ANPED, 2005. p. 53-65.

PÉCAUT, Daniel – Os Intelectuais e a Política no Brasil: Entre o Povo e a Nação. Tradução: Maria Júlia Golgwasser. Revisão de Tradção: Cássia Rocha. Série Temas. V. 16 – Sociologia e Política. Editora Ática S.A. São Paulo, 1990. p. 14-46.

PIRES, Rosane de Almeida – **Educação de Jovens e Adultos**. In Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Ministério da Educação – Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD. Brasília, 2006.

POUTIGNAT, Phillippe e FENART, Jocelyne Streiff – **Teorias da Etnicidade. Seguindo de Grupos Étnicos e suas Fronteiras de Fredrik Barth**. Tradução: Elcio Fernandes. São Paulo: Fundação, Editora da UNESP, 1998. Tradução: Elcio Fernandes.

RIBEIRO, Vera Maria Masagão – **Educação de Jovens e Adultos: Proposta Curricular para o 1º Segmento do Ensino Fundamental**. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC. 1997.

---

\_\_\_\_\_ - Alfabetismo e Atitudes: Pesquisa junto a Jovens e Adultos Paulistanos. Campinas / São Paulo. Ação Educativa / Papirus. 1998.

ROCHA, Maria José, PANTOJA, Selma (orgs) - **Rompendo Silêncios: História da África nos Currículos da Educação Básica**. Brasília: DP Comunicações Ltda, 2004.

ROSSATO, César e GESSER, Verônica – **A Experiência da Branquitude diante de conflitos raciais: Estudos de realidades brasileiras e estadunidenses.** In Racismo e Anti-racismo na educação: repensando nossa escola. Orgs. Eliane Cavalleiro. São Paulo: Summus, 2001.

SACRISTÁN, J. Gimeno – **A Política Curricular e o Currículo Prescrito.** In O Currículo: Uma reflexão sobre a prática. Tradução Ernani F. da F. Rosa – 3ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 2000, p. 107-145.

SANTOMÉ, Jurjo Torres – **As Culturas Negadas e Silenciadas no Currículo.** In Alienígenas na Sala de Aula – Uma Introdução aos estudos culturais em Educação / Tomaz Tadeu da Silva (org e tradução). Petrópolis – Rio de Janeiro: Vozes. 1995.

SANTOS, Sales Augusto dos – **A Lei nº 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro.** In SECAD: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade / MEC – Educação Anti-racista: Caminhos abertos pela Lei Federal 10639/03. Brasília, p. 21-37, 2005.

SAVIANI, Nereide – **Saber Escolar Currículo e Didática: Problemas da Unidade, Conteúdo / Método de Ensino.** Programa de Pós Graduação em Educação, Área de História e Filosofia da Educação. PUC. São Paulo, 1993.

SILVA, Tomaz Tadeu da - **Documentos de Identidade: Uma Introdução às Teorias do Currículo.** Belo Horizonte. Autêntica. 1999.

\_\_\_\_\_ – **Currículo e Identidade Social: Territórios Contestados.** In Alienígenas na Sala de Aula – Uma Introdução aos estudos culturais em Educação / Tomaz Tadeu da Silva (org). Petrópolis – Rio de Janeiro: Vozes. 2003.

SILVA, Marilena da – **O Ensino de História da África e Cultura Afro-Brasileira em Goiânia.** In Negro e Educação: Escola, identidades, cultura e políticas públicas. Orgs Iolanda de Oliveira, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e Reina Pahim Pinto. São Paulo. Ação Educativa, ANPED, 2005. p. 230-241.

TAJFEL, Henri - **Os aspectos cognitivos do preconceito.** In H. Tajfel. Grupos Humanos e Categorias Sociais. Tradução de Lígia Amâncio. Vol. I; Lisboa, Livros Horizonte; 1982. p. 143-303. Tradução: Lígia Amâncio.

VALLE, Ione Ribeiro – **Por uma Sociologia dos Saberes Escolares.** Florianópolis. 2004.

\_\_\_\_\_ – **A Obra do Sociólogo Pierre Bourdieu: Uma Irradiação Incontestável.** In Educação e Pesquisa, São Paulo. V.33, n.1, p. 117-134, jan/abr. 2007

WOODWARD, Kathryn - **Identidade e Diferença: Uma Introdução Teórica e Conceitual.** In SILVA, Tomaz Tadeu da – Identidade e Diferença: A perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 7-72, 2000. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva.

## **FONTES DOCUMENTAIS**

**BRASIL – Constituição da República Federativa do Brasil – Brasília, 1988.**

**BRASIL – Marcha Zumbi – Por uma Política de combate ao Racismo e a Desigualdade Racial – Brasília, 1995.**

**BRASIL – LDBEN 9394/96: Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Brasília, 1996.**

**BRASIL – LEI nº 10639/03: Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional para incluir no Currículo Oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da Temática “História e Cultura Afro-Brasileira” – Brasília, 2003.**

**BRASIL – CNE/CEB 11/2000 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos – Brasília, 2000.**

**BRASIL – Marcha Zumbi – Por uma Política de combate ao Racismo e a Desigualdade Racial – Brasília, 1995.**

**BRASIL – CNE/CP 003/2004 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de “História e Cultura Afro-Brasileira” – Brasília, 2004.**

**ONU – III Conferência Mundial contra o racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e a Intolerância Correlata – Durban, 2001.**

**SANTA CATARINA – Lei Complementar 170/98 que dispõe sobre o Sistema Estadual de Educação. Florianópolis, 1998**

**SANTA CATARINA – Resolução 64/98 do Conselho Estadual de Educação – Estabelece diretrizes para a criação, autorização e credenciamento de cursos e exames visando a Educação de Jovens e Adultos no Sistema Estadual de Educação – Florianópolis, 1998.**

**SANTA CATARINA – LEI nº 2.830/93: Lei Municipal que institui os conteúdos da História da África e da Cultura Afro-Brasileira – Itajaí, 1993.**

**SANTA CATARINA – Lei nº 4446/94: Lei Municipal que institui os conteúdos da História da África e da Cultura Afro-Brasileira – Florianópolis, 1994.**

**SANTA CATARINA – Lei nº 1864/94: Lei Municipal que institui os conteúdos da História da África e da Cultura Afro-Brasileira – Tubarão, 1994.**

**SANTA CATARINA – Lei nº 3410/97: Lei Municipal que institui os conteúdos da História da África e da Cultura Afro-Brasileira – Criciúma, 1997.**

SÃO JOSÉ – **Proposta Curricular** – Secretaria Municipal de Educação e Cultura. São José, 2000.

SÃO JOSÉ – **Lei Ordinária nº 3.472/99: Sistema Municipal de Ensino de São José** – São José, 1999.

SÃO JOSÉ – **Lei 3.360/99: Criação do Conselho Municipal de Educação de São José** – COMESJ. São José, 1999.

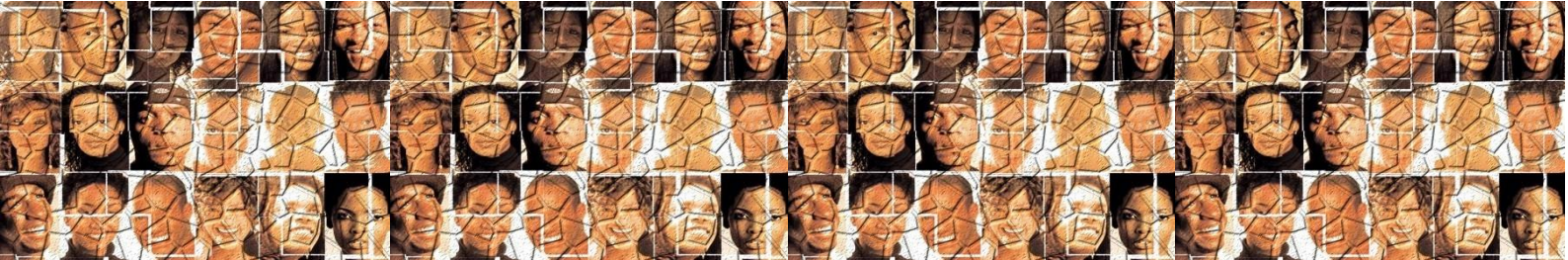
SÃO JOSÉ – **Caderno Pedagógico da Educação de Jovens e Adultos do Município de São José** – Secretaria Municipal de Educação e Cultura. São José, 2004.

SÃO JOSÉ – **Plano de Aula da Disciplina de História** – Centro Educacional Municipal Araucária. São José, 2006.

SÃO JOSÉ – **Plano de Aula da Disciplina de História** – Centro Educacional Municipal Araucária. São José, 2007.

SÃO JOSÉ – **Plano de Aula da Disciplina de História** – Centro Educacional Municipal Araucária. São José, 2008.

UNESCO – **V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos – CONFINTEA**. Hamburgo, 1997.



## A Educação

*é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A Educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum.*

HANNAH ARENDT

## Que a dor do medo que tenho

*não impeça de ver o que anseio, porque metade de mim é saudade e a outra metade é partida. Que as palavras que falo não sejam ouvidas como prece, nem repetidas com fervor, apenas respeitadas. Porque metade de mim é o que ouço, mas a outra metade o que calo. Que a minha vontade de ir embora se transforme na calma e na paz que eu mereço. Que essa tensão que me corrói por dentro seja um dia recompensada. Que o espelho reflita em meu rosto um doce sorriso. Porque metade de mim é a lembrança do que foi, a outra metade eu não sei. Que a minha loucura seja perdoada, porque metade de mim é amor e a outra também.*

OSVALDO MONTENEGRO

